José Mauricio Prieto Astudillo
José Luis Navarro Solís
Coordinadores

EDUCAR EN EL ARTE: DIÁLOGOS Y REFLEXIONES

Foro Abierto Sobre la Enseñanza de las Artes en México

EDUCAR EN EL ARTE: DIÁLOGOS Y REFLEXIONES

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre
Rector

Dr. Joaquín Caso Niebla
Secretario general

Dra. Lus Mercedes López Acuña
Vicerrectora Campus Ensenada

Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel
Vicerrector Campus Mexicali

Dra. Haydeé Gómez Llanos Juárez
Vicerrectora Campus Tijuana

© D.R. 2023 José Mauricio Prieto Astudillo
y José Luis Navarro Solís
Coordinadores

José Mauricio Prieto Astudillo
José Luis Navarro Solís
Coordinadores

EDUCAR EN EL ARTE: DIÁLOGOS Y REFLEXIONES

Foro Abierto Sobre la Enseñanza de las Artes en México

Educar en el arte:
diálogos y reflexiones
José Mauricio Prieto Astudillo
José Luis Navarro Solís

esta investigación fue dictaminada por pares académicos

Coordinadores:
© D.R. 2023 José Mauricio Prieto Astudillo
y José Luis Navarro Solís

isbn-13: 978-607-607-833-4

Primera Edición: agosto de 2023

A cargo de la edición:
Universidad Autónoma de Baja California

Diseño editorial: P&C Editores
hola@galaxialiteraria.com
www.galaxialiteraria.com
Guadalajara, Jalisco. México.
Tel. 33 14822765

Esta obra se publicó en agosto de 2023.
Impreso y hecho en México.
Printed and made in Mexico.

Queda estrictamente prohibida la reproducción parcial o total de los contenidos de esta obra por cualquier medio o procedimiento, sin para ello contar con la autorización previa, expresa y por escrito de los autores y autoras e instituciones titulares de los derechos.

Galaxia Literaria

AGRADECIMIENTOS

La presente publicación es posible gracias a la gestión y recursos de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California, así como al trabajo, constancia y dedicación de los docentes y académicos de educación artística en los 3 campi de la misma Facultad de Artes.

Un agradecimiento especial a cada uno de los académicos invitados que forman parte de los capítulos de este libro, por sumarse al llamado y aportar desde sus disciplinas y sus proyectos desde las más diversas latitudes.

A todos aquellos que formaron parte del Foro Abierto Sobre la Enseñanza de las Artes en México, que funcionó como un crisol de experiencias, visiones y perspectivas para todos aquellos que nos ocupamos en el campo.

FACULTAD de ARTES

FACULTAD de ARTES ANIVERSARIO

FASE AM
Foro Abierto Sobre la Enseñanza de las Artes en México

Contenido

Introducción **9**
José Mauricio Prieto Astudillo

I. Experiencias formativas: una mirada desde la investigación-acción

Hablando y actuando: un experimento de curaduría orientado al diálogo y al aprendizaje **15**
Bill Kelley Jr.

Sonido, electrónica y música: un experimento radical y esperanzador para la educación musical primaria **33**
Lauren Hayes

Sobre pedagogías artísticas indisciplinadas: el SPIA en sus primeros cinco años **67**
Natalia Calderón García

II. Perspectivas para la educación artística

Formación artística desde la educación estética y la transdisciplinariedad **83**
Claudia Cabrera Sánchez

Danza como experiencia: perspectiva metodológica para la enseñanza de las artes **109**
María del Carmen Correa Beltrán

¿Educar la imaginación? **155**
Denisse Zúñiga Gómez
La perspectiva enactiva - ecológica de la educación musical y su mediación tecnológica **171**
Adnan Márquez Borbón
Narrando lo invisible. Prácticas artístico pedagógicas pensadas desde el territorio. **207**
Marycarmen de M. Arroyo Macías

III. Contextos para la educación artística

Arteterapia y educación artística en la universidad: un cruce que abre posibilidades. **247**
Lídice Figueroa Lewis
Educación artística y capital cultural: una perspectiva desde la investigación y la teoría **263**
José Mauricio Prieto Astudillo
El uso de la tecnología aplicada a la enseñanza de la danza **301**
Liset Marrero Coto
Raúl Valdovinos García
Notas para una actualización docente en educación artística: reflexiones, retos y propuestas a partir del contexto mexicano **321**
José Luis Navarro Solís

INTRODUCCIÓN

José Mauricio Prieto Astudillo
Facultad de Artes,
Universidad Autónoma de Baja California

El presente libro busca ser un punto de encuentro, de reflexión y búsqueda conjunta. Es el resultado de una colectividad y, como tal, es un recuento de diálogos, un entramado de miradas, reflexiones y búsquedas para intentar entender mejor nuestros entornos y la labor como artistas que enseñan desde, por y para el arte. La obra se plantea como una exploración desde la investigación y la práctica en torno a la enseñanza de las artes.

También es el resultado de un diálogo interdisciplinar desde la investigación. En este diálogo participan investigadores-artistas que, desde la danza, el teatro, la música, las artes plásticas, la psicología y la curaduría, abordan la investigación relacionada con los procesos de educar en el arte. Como resultado del primer Foro Abierto Sobre la Enseñanza de las Artes en México, este libro recoge las reflexiones, trabajos, investigaciones y ponencias que durante seis meses formaron parte de las actividades del seminario y las conferencias del foro. Un

trabajo que llevó no solo a recoger las voces de las comunidades de distintas disciplinas artísticas, sino que acercó a educadores, artistas e investigadores de las distintas regiones del país, así como a investigadores y ponentes de distintas universidades de México y Estados Unidos.

Este acercamiento, que cuestiona desde la práctica y la investigación, se da en un entorno inter y multidisciplinar: artistas-investigadores que desde sus prácticas específicas abordan las problemáticas que a todos nos competen. La falta de un marco referencial común, la necesidad de una práctica reflexiva, el cuestionamiento de las prácticas, los modelos y los referentes de lo que comúnmente se entiende como enseñanza de las artes, se convierten así en temas recurrentes a lo largo de estos textos, así como la recontextualización de nuestras prácticas frente a nuevas realidades y problemáticas.

En este contexto, el libro se divide en tres partes. La primera, *Experiencias formativas: una perspectiva desde la investigación-acción*, recoge experiencias disímiles y enriquecedoras desde la investigación, siempre en contacto con la práctica y sus realidades. El trabajo del Dr. Kelly, nos lleva a reflexionar en torno a las posibilidades de la curaduría como instrumento de enseñanza, especialmente cuando se hace de cerca con los contextos sociales de los entornos en los que se inserta. El trabajo de la Dra. Hayes, explora las posibilidades pedagógicas del uso de herramientas electrónicas para recontextualizar el sonido y la enseñanza de la música. Finalmente, la Dra. Calderón hace un recuento sobre la labor y trayectoria del Seminario Permanente de Investigación Artística, y del fenómeno de cuestionar los límites de los espacios y saberes que se dan en los procesos educativos del arte.

La segunda parte del libro se desarrolla en torno a perspectivas desde las cuales es posible replantear y enriquecer los referentes y prácticas de la enseñanza de las artes. Ya sea desde la mirada de la educación estética y su relación con la transdisciplina (Cabrera), o desde el planteamiento de referentes conceptuales y metodológicos como la imaginación (Zúñiga) y la experiencia (Correa); se busca proponer alternativas a los modelos y prácticas que permean la tradición de la enseñanza de las artes. En este mismo sentido, el trabajo de Márquez busca explorar una propuesta de educación musical desde la encarnación y la experiencia, mediadas por la tecnología en el contexto de una teoría enactiva de la educación. Finalmente, Arroyo nos ofrece una reflexión en torno a prácticas de enseñanza artísticas desde el concepto de territorio, esto siguiendo a un colectivo de arte y comunidad que busca vincularse con su entorno fuera de la galería o el museo.

La tercera y última sección, *Contextos para la educación artística*, explora distintos entornos desde los cuales se puede abordar y considerar la educación de las artes. Desde la perspectiva de la arte-terapia que explora la Dra. Figueroa, se nos presentan nuevas oportunidades y contexto para entender desde dónde y con qué finalidades se puede también enseñar el arte. El texto en torno al capital cultural, del Mtro. Prieto, reflexiona sobre las realidades de acceso a los objetos estéticos y el papel de verdadera mediación y acceso a la cultura que podemos y debemos tener los educadores artísticos. El Dr. Navarro conduce una serie de reflexiones acerca de las realidades y problemáticas de la educación artística en el contexto mexicano; por su parte, el trabajo alrededor de las TIC´s, de la Mtra. Marrero, nos brinda una perspectiva desde la danza para replantear las posibilidades de enseñanzas mediadas por herramientas tecnológicas.

Así, estas tres partes buscan –a través de un mosaico disímil –, dar cuenta de realidades y problemáticas distintas, de conceptos, referentes y visiones compartidas. Como se planteó en un principio, es un recuento de diálogos, investigación y búsquedas en torno a esto que, de manera abierta, hemos denominado "Educar en el arte".

I. Experiencias formativas: una mirada desde la investigación-acción

HABLANDO Y ACTUANDO: UN EXPERIMENTO DE CURADURÍA ORIENTADO AL DIÁLOGO Y AL APRENDIZAJE

Bill Kelley Jr.
California State University Bakersfield

Existir, humanamente, es "pronunciar" el mundo, es transformarlo… El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo… Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo…

Paulo Freire

La cita anterior enmarca el problema del diálogo entre personas que no comparten una lengua. Ese problema lingüístico, a menudo, tiene que ver con la coparticipación que requiere el diálogo. El diálogo como coparticipación debe ser recíproco e intercultural si estamos aquí para pronunciar el mundo juntos. A partir de los desafíos que se le atribuyen a la globalización, la interculturalidad exige a los seres globalizados que entiendan y, a la vez, que ocupen formas de estar presentes en el mundo, más allá de los pronunciamientos o conocimientos anteriores.

Se podría decir irónicamente, que para América Latina, este desafío histórico ha sido su lingua franca.

Desde su origen, la finalidad de *Hablar y actuar: Arte, pedagogía y activismo en las Américas* (en lo que sigue *Hablar y actuar*) fue enfocarse en la creación de un arte motivado por el diálogo y basado en la comunidad en todo el territorio americano. Dado el rápido crecimiento y academización durante la última década del campo que denominamos «social practice» [práctica social] en los Estados Unidos de América quise expresarme sobre los orígenes intelectuales y metodológicos de estas prácticas que no están simplemente arraigadas en el pensamiento transatlántico del norte. Por ende, *Hablar y actuar* fue un proyecto de investigación que nació a partir de la necesidad de reorientar los legados del pasado. En el marco de esta cartografía alternativa, lo único que tenía sentido era partir de la idea que tratamos de *aprender* algo y que este apren-dizaje debería adoptar la forma de un diálogo. La presente publicación se debe analizar en esta vena pedagógica en lugar de considerarla estrictamente como un catálogo de exhibición. Cuando me pidieron dirigir el proyecto Pacific Standard Time: LA/LA (PST: LA/LA) [Tiempo Estándar del Pacífico: LA/LA] en Otis College of Art and Design en Los Ángeles, era profesor dentro de un programa de Maestría en Bellas Artes sobre prácticas artísticas en la comunidad. Las intersecciones entre el arte, el activismo y la pedagogía en las Américas fueron los marcos naturales para este esfuerzo de curaduría/investigativo. Fue un esfuerzo colectivo tanto en trabajo curatorial, así como en la investigación colaborativa llevada a cabo por los académicos y artistas presentes en la exposición.

La iniciativa ambiciosa del Getty, PST: LA/LA, comenzó con el supuesto textual de una relación: *esta* LA y *esa* LA. Como

sucede con muchos títulos, apenas alude a sus intenciones o aspiraciones. Aquí el desafío comienza con una pregunta sobre cómo se debe interpretar esta relación. En mi caso, me di cuenta que era necesario que mi propia investigación siguiera la metodología de los artistas y que además participara en un intercambio de diálogo con otros investigadores. Era necesario llevar a cabo esta (mi) conversación con otras partes del hemisferio. Significa que mi contexto, Los Ángeles, una ciudad con un vínculo profundo e histórico con América Latina, a través del colonialismo español, la formación del estado nación moderna, las guerras y anexiones, así como la antigua, y a menudo desigual, migración de personas y recursos, pone en jaque la extensión de las fronteras de «América Latina». La contribución de *Hablar y actuar* a LA/LA es la promesa de lo que podría aportar un diálogo *sobre* el diálogo, en el sentido Freireano antes aludido. Esta publicación, y la exhibición que ella acompaña, deben interpretarse como un intento de construir un puente de conversaciones entre varias regiones interconectadas de las Américas, y no un diálogo, de alguna forma, centrado en Los Ángeles.

Desde 2013, busqué investigadores de seis regiones diferentes del hemisferio y les propuse que, de forma colaborativa, investigáramos juntos las intersecciones de las prácticas de arte social, activismo y pedagogía dentro de *Hablar y actuar*. Después de reunirnos en la Ciudad de México, Quito y Los Ángeles, se confirmó una de mis principales preocupaciones: según el lugar de América Latina donde uno se encuentre, estas prácticas surgen y se estudian dentro de marcos disciplinarios radicalmente opuestos a los que yo había aprendido en Estados Unidos de América. Los investigadores de lo que se denomina

«social practice», radicados en Estados Unidos de América a menudo no entienden este punto.

Mientras trabajaba como curador en Colombia en 2011 para la bienal de arte *Encuentro Internacional de Medellín MDE11*, hablaba con artistas socialmente comprometidos que constantemente me remitían al mismo grupo de académicos de las universidades locales que trabajaban en estudios de violentología. Su referencia académica central, que sin lugar a dudas provenía de instancias que prestaban atención a su práctica, no eran ni curadores ni historiadores. En este caso, las personas claves que estudiaban y enmarcaban esta forma de arte que, en el programa de maestría en bellas artes en Los Ángeles, podría llamarse «social practice» eran violentólogos que trabajaban dentro del área de las ciencias sociales en Medellín.

Con esto se puede hacer una idea del estado de los estudios culturales en América Latina, lo que demuestra que tener una conversación es muy importante y al mismo tiempo, muy desafiante. Aunque soy latino, me capacité como historiador del arte en Estados Unidos de América y no tengo ningún problema a la hora de encuadrar tales prácticas culturales motivadas por el diálogo y basadas en la comunidad como *arte* y a sus practicantes como *artistas*. Sin embargo, mis colegas de investigación en otras ciudades dentro del hemisferio americano no tienen ese deseo. Uno puede comenzar a entender el porqué.

> El estudio del arte siempre ha sido una disciplina increíblemente elitista, marcada por grandes divisiones de clase social y racismo que han caracterizado el estudio académico en las sociedades pos/coloniales.

La historia del imperio colonial está presente en las experiencias diarias. Ese pasado complejo es sentido por los resi-

dentes que caminan por las calles históricas en ciudades como Quito, Cali o Nueva Orleáns. Alternativamente, los migrantes recientes que llevan conocimiento epistemológico profundamente encarnado viven lado a lado en ciudades como Tijuana, São Paulo o Los Ángeles. Esa historia colonial no sólo ha marcado la ciudad, sino los cuerpos que han atravesado este hemisferio. Dicha historia ha trazado un camino determinando cómo se enmarca y estudia el arte y demuestra quién ha tenido el privilegio histórico de estudiarlo.

La disciplina de la historia del arte en América Latina no se ha generalizado tanto como sucedió en Estados Unidos de América y en la mayoría de las ciudades, hay pocas universidades públicas donde uno pueda obtener un título de posgrado en áreas como, por ejemplo, el arte colonial de los Andes. El estudio del arte siempre ha sido una disciplina increíblemente elitista, marcada por grandes divisiones de clase social y racismo que han caracterizado el estudio académico en las sociedades pos/coloniales. Afirmar que el estudio del arte en torno a las ciudades con profundas raigambres intelectuales e infraestructurales coloniales no está ligado a esa aún existente realidad colonial y con las narraciones desarrollistas de corte más reciente sobre el patrimonio cultural, implica olvidar y pasar por alto la historia del arte. Y aún así debemos recordar que, en California, como en muchas partes de Estados Unidos de América, hemos decidido voluntariamente no enfrentar las realidades coloniales actuales, tanto en el ámbito académico como en nuestros discursos sobre nacionalismo. Un ejemplo clave es la escasez de estudios sobre inmigrantes o indígenas dentro de una conversación cultural y artística más amplia en las humanidades.

Un antecedente importante a este problema en América Latina es la historia de cómo los movimientos de liberación na-

cional de las décadas de 1950 y 1960 llevaron al desarrollo crucial de la teoría de la liberación y de los movimientos sociopolíticos. Siguiendo la obra de las conferencias históricas de Bandung y Tricontinental[1] y el movimiento poscolonial de la posguerra dentro del sur global, los movimientos de liberación latinoamericana se destacan fuertemente por la revolución cubana, pero

[1] Durante este período de posguerra, las colonias como India, Burma, Ghana, Túnez y Libia efectivamente pudieron ejercer presión sobre una Europa occidental debilitada, exigir y, posteriormente, lograr la independencia, mientras que otras naciones en potencia como Kenia, Vietnam, Camerún, Zimbabue y Sudáfrica tuvieron que recurrir, a menudo durante períodos prolongados, a guerras armadas de liberación. Fue bajo estas condiciones de luchas libertarias que el poder convergente de los movimientos socialistas y discursos nacionalistas crecieron hasta conformar estados nación emergentes atados a la crítica anticolonial e imperial. El indicador más claro de este movimiento fue ejemplificado en el encuentro histórico, que tuvo lugar en Indonesia, de naciones recientemente independizadas, llamado la Conferencia de Bandung de 1955, y el movimiento no alineado que surgió a partir de entonces (1961). La conferencia adquirió un gran poder simbólico como la primera conferencia internacional poscolonial. Los veintinueve países que participaron en la Conferencia de Bandung representaban a una población de 1,5 mil millones de personas. La propuesta resultante fue un Nuevo orden económico internacional que las Naciones Unidas adoptaron e incorporaron en 1974 como una Declaración y un Programa de acción para el establecimiento de un nuevo orden económico. El movimiento hacia las cuestiones y prioridades económicas fue un reconocimiento del cambio que ya tenía lugar, por el cual se pasó de las luchas coloniales a las luchas económicas y que la superación de las primeras no impedían las segundas. Con respecto al imperialismo económico continuo, la prioridad de la dependencia económica contribuyó a una «radicalización» del lenguaje en la posterior conferencia en La Habana de 1966. La conferencia constituiría la primera vez en que se reuniría América Latina –junto con los otros continentes del sur global, Asia y África–. La alianza resultante de La Habana, denominada Tricontinental, se enfocó en las luchas de liberación en Vietnam, la República Dominicana y Palestina, así como en la oposición al apartheid y la segregación racial, la supresión de las bases militares extranjeras y el apoyo a la opción de desarme nuclear, entre otras cuestiones.

sus efectos alcanzan profundamente el desarrollo del trabajo cultural y la metodología de investigación. Esos momentos de importancia crucial de la historia cultural hemisférica llevan a la articulación de teorías de dependencia económica, varias iteraciones de la teología de la liberación, al trabajo pedagógico radical en términos políticos de Freire y de muchos otros, y finalmente al establecimiento de centros de investigación de ciencias sociales en todo el hemisferio sur para apoyar ese movimiento de liberación descolonizadora de mayor escala. Esos centros establecidos en las décadas de 1960 y 1970, así como la investigación resultante durante este período, delinearon una metodología de investigación crítica que era básicamente decolonial y que se extendía a todas las formas de experimentación cultural y pedagógica.

El hemisferio es demasiado variado para reducirlo a una historia singular, pero Freire y sus teorías pedagógicas de motivación dialógica que surgieron de este movimiento más amplio, se resaltan como un referente intelectual fundamental de las Américas. Su obra teórica experimental, a menudo expuesta con el tono espiritual de sus contrapartes de la teología de la liberación, está intrínsecamente conectada con la prolongada lucha y liberación de los oprimidos en las Américas. Al haber desarrollado sus ideas bajo la dictadura brasileña de la década de 1960 que buscaba alienar a los pobres de cualquier proceso político, su proyecto colaborativo de alfabetización no fue un simple aprendizaje del abecedario, ya que se trataba de aprender a leer y a pronunciar el propio contexto social. En sus palabras: «Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo». La diferencia entre pronunciar y ser pronunciado es *la* diferencia colonial.

Por lo tanto, el acto de alfabetización, el acto de aprender a enunciar, articular y hablar, nombrar su propio contexto y sus placeres e injusticias, pronunciar el mundo, es un derecho humano. No solo es posible que el subalterno hable, este acto es imperativo para ser humano. Freire teoriza el diálogo tanto como una afirmación de la vida como una necesidad existencial. También plantea los principios de la pedagogía liberatoria y del intercambio dialógico en la producción cultural. Al hablar de la necesidad de alejar esa experiencia dialógica del individuo autónomo que aprende del objeto y, en su lugar, aprende conjuntamente con otro sujeto, Freire observa:

> El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un "pienso", sino un "pensamos". Es el "pensamos" que establece el "pienso", y no al contrario. Esta coparticipación de los sujetos, en el acto de pensar, se da en la comunicación. El objeto, por esto mismo, no es la incidencia final del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación… La comunicación implica una reciprocidad que no puede romperse. No es posible, por lo tanto, comprender el pensamiento, fuera de su doble función: cognoscitiva y comunicativa.

Dentro de la historia de la estética, la teoría principal que enmarca al arte en el mundo occidental, el objeto (tanto en términos lingüísticos como el objeto sobre el cual actúa el sujeto, así como en términos fenomenológicos como el objeto colocado frente al sujeto) tiene un espacio de aprendizaje ubicado dentro de su iteración. Sin embargo, Freire pide que alguien más esté presente en este espacio de aprendizaje, no como una

construcción metafórica en la mente, sino como un esfuerzo coeducativo de liberación mutua. La alfabetización y la praxis comunicativa son procesos de pronunciar el mundo y de construir sujetos políticos. Aquí hay una historia y una plataforma metodológica que informan las prácticas culturales de motivación dialógica, no solamente en América Latina, sino que se extienden hacia el norte a la obra de artistas feministas y al trabajo de organización cultural chicano, ambos pilares históricos centrales a cualquier historia de «social practice» en el sur de California que aún esté por escribirse.

Estos son antecedentes históricos importantes que ayudan a explicar la desconexión entre la historia del arte y la ciencia social citada anteriormente. Por un lado, crean una forma para que los discursos del arte occidental abran sus puertas a las construcciones teóricas elaboradas fuera del canal trasatlántico del norte. Por otro lado, perturba determinadas historias académicas sobre el rol del arte en los movimientos sociales. Este ensayo no es el lugar propicio para abordar esa cuestión.

Grant Kester examina acertadamente este tema en el ensayo que sigue a continuación en este libro. No hace falta decir que hay historias ocluidas y trayectorias intelectuales que aún no han sido invitadas a la mesa discursiva.

> Debe existir un respeto por el proceso de colaboración y diálogo como la forma de arte. Es decir, para parafrasear a Freire, estos objetos no son la conclusión de la praxis dialógica; a veces, simplemente son mediadores de los diálogos en curso.

El argumento de lo que Kester ha denominado una práctica dialógica no es de aceptación ni de absolución de las injusticias históricas. América Latina, en su conjunto, debe enfrentar

su historia de genocidio ante los pueblos originarios, al igual que debería hacerlo, pero no lo hace, Estados Unidos de América. Los legados coloniales pueden funcionar con facilidad dentro de las instituciones culturales como dentro de las políticas gubernamentales. La promesa que se mantiene dentro de las prácticas destacadas en *Hablar y actuar* se refiere al desarrollo de una voz política y a la demostración de que esas metodologías han tenido, y aún mantienen, un potencial de emancipación.

* * *

Uno de los aspectos que sobre *Hablar y actuar* debe reconocerse, es el problema inherente al respecto de traer a los artistas que trabajan en estas prácticas al entorno de una galería. Uno puede optar por verlo como un problema de traducción, pero es también un problema pedagógico. La cuestión de cómo «se verá» la exhibición ha sido abordada más veces de las que quiero recordar y es una conversación que tuvimos entre los investigadores con nuestra consultora curatorial, Karen Moss y con nuestra investigadora Rebecca Zamora. Una de las formas que elegimos, para lidiar con este problema, era hacer lo siguiente: pedimos a ciertos artistas que involucraran a nuestros alumnos a través de cursos, charlas y colaboraciones con exalumnos (como Etcétera... mediante la realización de un taller sobre la instrumentalización de la educación artística con estudiantes de posgrado de Otis, o a Taniel Morales mediante el desarrollo de un curso sobre la historia de la radio libre política para estudiantes de grado de Otis). Esto fijó la metodología del artista en experiencias de la vida real, lo cual era una faceta importante y cohesiva del proyecto en su totalidad. Esta capacidad de los artistas para triangular constantemente entre el trabajo con los

estudiantes, las comunidades y las sedes de exhibición también refleja la capacidad curatorial y educativa de las sedes a donde viaja *Hablar y actuar*.

En segundo lugar, pedí a los artistas que deseaban realizar un trabajo nuevo que continuaran y ampliaran su investigación actual, a menudo con nuevos colaboradores, en lugar de crear proyectos completamente nuevos. Esta actividad se llevó a cabo para respaldar la investigación de largo plazo extendida, una faceta importante de las prácticas en la comunidad, y evitar el encargo de un trabajo nuevo por el solo hecho de tener algo nuevo (un ejemplo del investigación continua es el trabajo de Ultra-red, Union de Vecinos y The School of Echoes, que estudian la gentrificación en el barrio de Boyle Heights en Los Ángeles).

En tercer lugar, pedí a ciertos artistas que se involucraran en una investigación extendida para crear nuevos nodos colaborativos con otros artistas, investigadores y organizaciones comunitarias. Se trató de un experimento curatorial en el que algunos artistas decidieron trabajar juntos por primera vez (como Eduardo Molinari y Sandra de la Loza) o un artista trabajó de cerca con un investigador local (como David Gutiérrez Castañeda y Liliana Angulo). Fue difícil manejar estos nodos colaborativos dada la experimentación que implicaban y, al momento de ponerme a escribir, todos los nodos aún se encontraban en plena investigación y producción. No obstante, es parte del desafío para comprender y curar «social practice». Debe existir un respeto por el proceso de colaboración y diálogo como la forma de arte. Es decir, para parafrasear a Freire, estos objetos no son la conclusión de la praxis dialógica; a veces, simplemente son mediadores de los diálogos en curso.

Finalmente, he optado por trabajar con artistas que tienen un interés en juego al trabajar con las comunidades, así como dentro de múltiples plataformas estéticas. Era vital que estas prácticas estuviesen visualizadas en la galería por artistas que continuamente deciden hacerlo, como una parte intrínseca de su práctica más amplia, en lugar de hacerlo simplemente porque el curador los ha invitado.

Se invitó al equipo de investigación, compuesto por académicos especializados en distintas disciplinas, que trabajan en varias ciudades de América, a participar y colaborar a largo plazo con artistas y productores culturales dentro de *Hablar y actuar*. Se realizó esta propuesta como una manera de entender la práctica a medida que evoluciona con el paso del tiempo con distintos públicos e iteraciones. No tiene sentido pedir a los investigadores que sean paracaidistas y que escriban sobre una práctica que tarda años en formarse, y me he dado cuenta, por medio de mis propias experiencias investigativas, que para conocer una práctica colaborativa, uno debe encontrar la forma de colaborar también en la investigación.

La reflexión de Jennifer Ponce de León se centra en el rol y los (ab)usos de la historia en la larga lucha para crear nuevas realidades políticas y sociales desde la perspectiva de los pobres. El hecho de que esta lucha se remonte al pasado, a los primeros días de lo que hoy denominamos Los Ángeles y América Latina, no es una mera coincidencia ni tampoco lo son las líneas de tiempo interrumpidas que ganan impulso, sufren la represión y se reinician junto con los movimientos de justicia social populares reimaginados que se extienden a lo largo del continente. Ponce de León reflexiona sobre el trabajo de Etcétera... y de Eduardo Molinari, ambos radicados en Buenos Aires, además, también reflexiona sobre la artista Sandra de la Loza de Los

Ángeles, asumiéndolas como prácticas que buscan darle una nueva lectura a los textos y gestos históricos mientras encuentran formas de descolonizar y democratizar el archivo de las historias oficiales.

Paulina Varas considera la violencia histórica contra las comunidades Mapuche de Chile y cómo su lucha por el reconocimiento de los derechos territoriales y por la justicia la han llevado a comprender progresivamente la cartografía territorial andina y las formas contemporáneas de resistencia. ¿Cómo se ve la resistencia frente a la violencia y la hegemonía nacionalista dentro de una epistemología Mapuche, una forma diferente de conocer y aprender qué ha subsistido a través de siglos de colonización? ¿Cómo se ve el territorio Mapuche bajo la condición política actual? Varas toma en cuenta el trabajo de tres artistas que colaboran y trabajan con las comunidades en los territorios en disputa enfrentando estos problemas: Cristian Wenuvil Peiñan, Jorge A. Olave Riveros y Gonzalo Cueto Vera.

David Gutiérrez Castañeda escribe una carta reflexiva a la artista colombiana Liliana Angulo sobre su proyecto de investigación, *Tiempo del Pacífico*. Aquí la artista investiga la relación geográfica entre dos ciudades portuarias de la diáspora africana, Buenaventura en Colombia y Oakland en California, y la posibilidad de conexión que puedan tener con los movimientos de liberación negra en sus respectivas regiones. Dada la violencia epistémica que los cuerpos indígenas y africanos han enfrentado en las Américas, Gutiérrez Castañeda formula preguntas más profundas sobre las exigencias prácticas del cuidado frente a la opresión y lo que las artes pueden decir sobre dichas formas de reconciliación. Ya sea mediante los actos rituales de la danza o la fe, la organización comunitaria y la migración, esos orga-

nismos han encontrado formas para sanar dentro de sus gestos performativos.

María Fernanda Cartagena investiga los discursos políticos actuales sobre la descolonización y la interculturalidad dentro del contexto ecuatoriano, que da lugar a estudios de casos que destacan las posibilidades detectadas dentro de la creación del arte. Cartagena describe tres características que definen el campo actual: la obra creativa como lectura crítica, el empoderamiento colectivo para el fortalecimiento de los tejidos sociales y la promoción de la labor creativa y del potencial de todas las personas. Ella plantea una «estética de liberación» que nace de las influencias duraderas en la región tanto de la teología de la liberación como de la obra pedagógica experimental que promovió un cambio radical en la obra teológica, así como la investigación fundacional en los estudios de descolonización realizados junto con indagaciones epistemológicas. Al observar, en primer lugar, el contexto local y compartir dos estudios de casos actualmente activos en el contexto ecuatoriano, para luego pasar a describir proyectos esenciales de *Hablar y actuar* que siguen líneas metodológicas similares.

André Mesquita nos pide que consideremos el acto de escuchar como una práctica cultural. ¿Qué escuchamos? ¿Quién habla? En el mundo contemporáneo, es una pregunta que nos lleva a un grupo mayor de conversaciones sobre el poder y las experiencias comunitarias. Le pide al mundo artístico que considere cuál es la respuesta apropiada ante la violencia. Desde los terrenos fúnebres secretos del cementerio Perus en São Paulo donde se esconde a los pobres y a los marginados, hasta el desplazamiento económico de las comunidades principalmente latinas en el barrio de Boyle Heights en Los Ángeles, la lucha para tener voz y ser escuchado es un marco central que puede

constituir el contenido del aprendizaje en el arte. Si fuera suficiente erigir monumentos para las víctimas, hubiéramos resuelto estos problemas hace bastante tiempo. La relación dialógica inherente al escuchar y al hablar es, como diría Freire, una forma de reconocer la humanidad del otro.

Finalmente, nuestro teórico invitado externo Grant Kester crea un espacio para que consideremos las plataformas pedagógicas y los discursos que integran el mundo artístico. Comenzando con quien posiblemente sea el más conocido maestro-artista Joseph Beuys, quien sería famoso por afirmar que «ser maestro es mi mayor obra de arte», Grant apunta a las sospechas de Theodor Adorno hacia las prácticas culturales que buscan extender un puente entre el arte y la política. La respuesta exasperada y conservadora de Adorno a las protestas estudiantiles hace eco de la obra de los teóricos posteriores, como Benjamin Buchloh y Terry Atkinson, para quienes los esfuerzos pedagógicos y performativos de Beuys dirigidos a generar un cambio social son simplistas e ingenuos. Si el esfuerzo por crear un espacio dialógico políticamente transformador es simplemente una distracción adolescente, entonces los legados monumentales que nos dejaron Freire y los teólogos de la liberación en las Américas ciertamente hubieran dejado a Adorno, y a muchos teóricos occidentales que estuvieron de acuerdo con su evaluación aleccionadora, con un enigma desconcertante sobre el rol de la teoría en la obra político-analítica «objetiva».

¿Quizás no se supone que las plataformas de Adorno y Buchloh, basadas en la autonomía y el distanciamiento, tengan sentido dentro de una forma social de praxis colaborativa que busca generar solidaridad y cambio social? Quizás este sea precisamente el problema. Quizás iniciamos una conversación con

otras herencias teóricas y «ecologías del conocimiento» ocluidas hasta ahora.

Ahora es que las cosas se ponen interesantes. Es en este momento en el que lo que aprendemos no es tan importante como el por qué lo aprendemos. Las ideas y estrategias escritas en este libro preceden el ciclo electoral de los Estados Unidos de América de 2016 y, sin embargo, ahora adquieren una calidad discursiva particular. Es difícil nombrar esa calidad al momento de escribir, pero tengo la esperanza de que también genere conversaciones en torno a la pedagogía y al rol que tienen el arte y la educación cultural en ese proyecto cívico a mayor escala.

Como se observó anteriormente, Pacific Standard Time: LA/LA comienza con el supuesto textual de una relación entre *esta* LA y *esa* LA. En este sentido, el Getty ha intentado lograr una conversación monumentalmente ambiciosa y necesaria entre las instituciones culturales dentro de las Américas. Si se logra algo, debería darnos la oportunidad de considerar lo que podríamos aprender de los pueblos ampliamente diversos que habitan este hemisferio. Defenderé las siguientes dos afirmaciones/perspectivas:

PST: LA/LA es simplemente una oportunidad; una oportunidad para las instituciones en Estados Unidos de América y, en este caso, en el sur de California, que nunca han considerado genuinamente el arte desde una perspectiva latinoamericana o latinx, para que finalmente lo hagan. Si están leyendo esto en América Latina (esa LA), posiblemente sea difícil creer en esta afirmación sobre las instituciones culturales en Los Ángeles (esta LA), pero lamentablemente es cierto. La falta de liderazgo curatorial e institucional para confrontar, y mucho menos investigar las comunidades y las visiones del mundo epistémico que las acompañan y que componen más de la mitad de esta

ciudad, es un hecho histórico que no debe olvidarse ni ocultarse debajo del tapete (aquí hay algo para aprender). Pero si vamos a mirar hacia el futuro, este es un momento clave para que los productores culturales de nuestra ciudad reconozcan el pasado e indaguen sobre lo que podemos aprender de estas formas de conocimiento y existencia en el mundo, que están entre nosotros, conviviendo una junto a la otra, pero no necesariamente frente a frente.

En segundo lugar, PST: LA/LA no es un mapa ni un espejo. No debe designar ni un marco discursivo desconectado sobre hacia dónde se dirige esta relación ni lo que un lado refleja en el otro. Debe considerarse una metodología viva, de curiosidad y aprendizaje. Si la primera afirmación es cierta, entonces la segunda es claramente obvia.

En conjunto, se corrieron muchos riesgos al descentralizar el papel curatorial hacia uno de colaborador y co–discípulo. Si *Hablar y actuar/Talking to Action* intenta predicar con el ejemplo a nivel metodológico en lo referente a la investigación y el aprendizaje, solo podemos esperar que los objetos, los videos y los documentos que integran la exhibición que es parte de este proyecto confirmen nuestra aspiración al diálogo.

Notas

Nota del editor: Este ensayo es una traducción del texto original escrito en inglés.

Nota del autor: El autor desea agradecer a las siguientes personas por su apoyo y análisis: Sara Daleiden, Monica Jovanovich, Karen Moss, Lena Taub Robles, Stephen Wright, Rebecca Zamora y Carol Zoe.

Referencias

Paulo Freire, Pedagogía del oprimido, 2ª. ed. (Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2005), 106-107.

Freire, Pedagogía del oprimido, 106.

Gayatri Chakravorty Spivak, «Can the Subaltern Speak?» en Marxism and the Interpretation of Culture, ed. Cary Nelson y Lawrence Grossberg (Urbana: University of Illinois Press, 1988), 275.

Raymond Allen Morrow y Carlos Alberto Torres, Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change (Nueva York: Teachers College Press, 2002), 38.

Paulo Freire, Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, tr. por Lilian Ronzoni (Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2010), 74-75.

Grant H. Kester, Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art (Berkeley: University of California Press, 2004).

Boaventura de Sousa Santos, «A Non-Occidentalist West? Learned Ignorance and Ecology of Knowledge», Theory, Culture & Society 26 (2009): 103-25, doi:10.1177/0263276409348079.

SONIDO, ELECTRÓNICA Y MÚSICA: UN EXPERIMENTO RADICAL Y ESPERANZADOR PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL PRIMARIA

Lauren Hayes
Artes, medios e ingeniería
Universidad Estatal de Arizona

Resumen

Las discusiones sobre los enfoques pedagógicos de la música por computadora a menudo tienen sus raíces solo en el ámbito de la educación superior. Este artículo describe Sound, Electronics, and Music, un proyecto a gran escala en el que se brindó tutoría sobre varios temas relacionados con la tecnología del sonido y la música a alrededor de 900 escolares en Escocia en 2014 y 2015. Participaron dieciséis escuelas, incluidas dos escuelas para estudiantes adicionale, necesidades de apoyo. El proyecto involucró a varios músicos e investigadores expertos para impartir las diferentes áreas del curso. Los temas incluyeron composición electroacústica colectiva, piratería de hardware, grabación de campo e improvisación. Se puso especial énfasis en proporcionar una forma de educación musical que generaría una práctica creativa que estuviera disponible para todos, independientemente de su habilidad musical y antecedentes. Los hallazgos y resultados del proyecto sugieren que

no deberíamos restringir al nivel universitario la discusión sobre cómo continuar educando a las generaciones futuras en las prácticas que rodean la música por computadora. Es posible que estemos fallando en involucrar a un grupo de edad que se está familiarizando rápidamente con las habilidades y el vocabulario que rodea a las nuevas tecnologías.

Sonido, Electrónica y Música fue concebido como un programa de diez semanas. El objetivo del proyecto era aprovechar un potencial latente para la educación musical accesible, que podría involucrar a los alumnos independientemente de sus antecedentes musicales y socioeconómicos. El proyecto fue financiado durante dos años consecutivos por la Iniciativa de música juvenil de Creative Scotland, que tiene como objetivo proporcionar actividades musicales de alta calidad para los jóvenes de Escocia. El programa se ofreció a alrededor de 900 niños de ocho a doce años en 16 escuelas en West Lothian, Escocia. Este condado se encuentra al oeste de Edimburgo, la capital de Escocia, y sus residentes tienen un salario anual bruto promedio que está por debajo de los promedios escocés y británico (WLC 2016). Se impartieron dieciséis talleres semanales de una hora en ocho escuelas cada semana (dos clases por escuela, ocho escuelas por año). En el primer año, el curso se ofreció a las clases de Primaria 5-7 (que abarcaba a niños de 8 a 12 años), y en el segundo año se amplió para incluir dos clases de secundaria extraescolar (cada grupo con alumnos de edades mixtas, que van desde de 11 a 17 o incluso 18 años). Dos escuelas adicionales con necesidades de apoyo (ASN, por sus siglas en inglés) participaron en el proyecto y recibieron todo el mismo material del curso que las otras escuelas. Los niños pueden asistir a estas escuelas por una variedad de razones, incluido el "ambiente de

aprendizaje, circunstancias familiares, discapacidad o necesidad de salud, y factores sociales y emocionales" (Scotland 2009).

El plan de estudios fue diseñado por la autora, a quien se unió cada semana un practicante musical diferente. A cada uno de estos invitados se le dio la libertad de contribuir con su perspectiva única y conjunto de habilidades. De los siete músicos adicionales involucrados, cinco han completado estudios de doctorado en temas relacionados con el sonido y la música, y todos son practicantes muy activos en campos que van desde el diseño de audio para juegos hasta la composición clásica contemporánea, el diseño de instrumentos musicales digitales y la improvisación. Además de la gran cantidad de talleres impartidos, el proyecto produjo cuatro nuevas aplicaciones de software diseñadas en Max/MSP, que fueron distribuidas y permanecen en las computadoras portátiles dentro de las escuelas. En las siguientes páginas, describo y evalúo el proyecto a través de una etnografía reflexiva y un análisis de la retroalimentación cuantitativa recopilada de los profesores de clase. Llego a esta investigación no como científico social sino como investigador-practicante. Me acerco a la investigación como músico activo y artista sonoro utilizando un enfoque fenomenológico para investigar cómo mi experiencia de construir e interpretar con instrumentos híbridos analógicos/digitales podría traducirse en un contexto pedagógico en el que daría 160 talleres, involucrando material desconocido para los niños. como lo fue para los profesores de música, en el transcurso de diez semanas.

Antecendentes

Hay un creciente cuerpo de literatura que describe diferentes formas de progresar dentro de la pedagogía musical de educación superior (HE), a medida que muchos cursos en tecno-

logía musical (MT) y música electrónica comienzan a madurar. Ha habido un rápido aumento en el número de tales programas en el Reino Unido durante los últimos 15 años (Born y Devine 2015). Además, los cursos de pregrado que ofrecen instrucción en la historia y la práctica de la música electroacústica y por computadora se pueden encontrar en universidades de todo el mundo. Algunos de los desarrollos más recientes en pedagogía en esta área incluyen la incorporación de perspectivas de enseñanza basadas en la investigación (Ferguson 2016), la promoción de la colaboración interdisciplinaria extracurricular (Dobson 2015) y el énfasis en la importancia de la escritura reflexiva además de la práctica musical (Moore, 2014). Estos aumentan los numerosos informes de cursos existentes de instituciones de educación superior en Europa y los Estados Unidos (ver, por ejemplo, Boehm 2001; Timmermans *et al.* 2010). Aunque el tema está más allá del alcance de este artículo, es importante señalar que tal fecundidad académica no es universal. En América Latina, por ejemplo, la situación varía entre regiones. Mientras que ha habido muchos desarrollos positivos en todo México (Rocha Iturbide 2010), al mismo tiempo "la música por computadora y áreas relacionadas aún tienen que encontrar un lugar en el mundo académico peruano" (Ramírez-Gastón 2013, p. 295). Como ilustra la investigación de José Ignacio López Ramírez-Gastón (2013), esto se relaciona con factores sociales, tecnológicos y económicos, más que con la falta de actividad musical.

Transición a la educación superior

Con el objetivo de disipar investigaciones previas que sugerían un estado de cosas más pesimista, un estudio reciente a gran escala de niños en Inglaterra ha informado altos niveles

de actividades musicales informales que tienen lugar fuera de la escuela, que incluyen la participación activa en la creación de música además de escuchar música. escuchar y compartir música (Lamont *et al.* 2003). Otros estudios basados en el Reino Unido sugieren una disparidad significativa entre el musical la vida social de los alumnos matriculados en escuelas secundarias y la educación musical que reciben en clase, que suele basarse en una priorización del canon clásico (Sloboda 2001; Field 2007; Finney 2007). John Sloboda analiza varias tendencias culturales que han llevado a este fenómeno. En el caso de cómo la música se produce y se consume a través de una tecnología cada vez más miniaturizada, sugiere que "los jóvenes pueden crear sus propios 'mundos' musicales de manera fácil y económica. Las instituciones como las escuelas ya no constituyen una ruta privilegiada de acceso" (Sloboda 2001, pág. 250). Ambrose Field argumenta que en lugar de intentar simplemente duplicar los métodos y la información a los que los niños pueden tener acceso fuera de la escuela, los planes de estudios deben diseñarse para fomentar la creatividad y aprovechar las prácticas existentes de los alumnos (Field 2007). Sin embargo, tal enfoque exige no solo experiencia y conciencia cultural por parte del maestro, sino también la voluntad de ir más allá de los paradigmas establecidos y explorar las relaciones entre el significado musical y el contexto social. Sloboda advierte que "ningún maestro de clase podría esperar abordar adecuadamente los problemas relacionados con el techno con sus alumnos sin una comprensión específica y exposición a ese subgénero y su papel para sus usuarios habituales. Se puede hacer lo mismo para casi cualquier otro subgénero" (Sloboda 2001, p. 249).

Mis propias observaciones sobre la enseñanza de cursos de MT de pregrado en el Reino Unido y los Estados Unidos pare-

cen corroborar estos hallazgos. Cuando los estudiantes realizan módulos introductorios en MT dentro de las universidades, muchos de ellos ya están familiarizados, si no tienen mucha práctica en el trabajo con estaciones de trabajo de audio digital (DAW) y técnicas de producción de música electrónica. Por ejemplo, dentro de la cohorte de estudiantes de pregrado de la licenciatura en Cultura Digital que ofrece la Escuela de Artes, Medios e Ingeniería de la Universidad Estatal de Arizona, muchos estudiantes de primer año comienzan mi curso de Introducción al Sonido Digital ya en posesión de tales habilidades, esto ha sido evidente en los tres años que he impartido este curso. En el punto de transición a la educación superior, estos estudiantes ya están produciendo su propia música electrónica trabajando con DAW como FL Studio, Reaper y Ableton Live. Además, un puñado de estos estudiantes también han establecido prácticas de actuación, más comúnmente trabajando como DJ y luego compartiendo sus mezclas a través de sitios web de transmisión de música en línea como Mixcloud. Como escribe Daniel Walzer, los millennials equipados con software asequible y de acceso abierto y una conexión a Internet "se sumergen en un proceso creativo individualizado con sus herramientas preferidas al alcance de la mano" (Walzer 2015, p. 34). Walzer continúa señalando que esta participación activa e interés en la música electrónica debe, por supuesto, celebrarse, y señala el potencial para que surjan nuevas formas de creación colectiva de música, particularmente a través de modelos en red y en línea. Aparte de las preguntas sobre los tipos de determinismo estético que puede fomentar el software comercial, parece importante considerar qué efectos puede tener la educación musical temprana que reconoce y aprovecha la exposición a los

nuevos medios y tecnologías que experimentan los jóvenes en su desarrollo artístico y social.

El consejo presentado en el estudio mencionado (Lamont *et al.* 2003) sobre los hábitos musicales de los escolares de primaria en Inglaterra ciertamente se traslada a la educación secundaria y superior, a saber, que es crucial "ayudar a todos aquellos que muestran un interés adicional en música más allá del salón de clases para desarrollar eso, reconociendo el valor de sus propias contribuciones, desarrollando sus habilidades individuales a través de valiosas experiencias y actividades sociales, culturales y principalmente musicales, y brindando la confianza para participar en actividades musicales en cualquier ámbito personal o social. contexto que eligen" (Lamont *et al.* 2003, p. 240). Aunque esto parece razonable, estudios como el análisis reciente de Georgina Born y Kyle Devine sobre la demografía de los estudiantes de música y MT en el Reino Unido sugiere que hay otros factores que deben abordarse para mejorar la diversidad en ES, más allá de simplemente alentar a los estudiantes que ya tienen un interés o aptitud para MT. Recurren a la teoría feminista, entre otras, para explicar por qué, por ejemplo, "el género es el más alarmantemente desequilibrado" en sus resultados (Born y Devine 2015, p. 146). Una de esas explicaciones es la "clasificación de género de las aulas de música como espacios tecnológicos" (Born y Devine 2015, p. 150); Otro problema señalado es la "discriminación indirecta" (Born y Devine 2015, pág. 150) que pueden estar presentes en las interacciones de los maestros con los niños. Específicamente en relación con la diversidad de género, sugieren que se requiere una transformación cultural a gran escala para avanzar (Born y Devine 2016). Al introducir la MT en el nivel de las escuelas primarias con cuidadosa atención, existe la posibilidad

de construir sobre lo que también ha especulado Kathy Lane, es decir, que "muchas mujeres que trabajan en el arte sonoro y la composición electroacústica parecen haber tenido una experiencia significativamente positiva con la tecnología. y acceso a modelos a seguir desde una edad relativamente temprana" (Lane 2016, p. 35).

Aprovechar la presencia de la tecnología

Las ciencias de la computación y la ingeniería se comercializan entre los niños más pequeños a través de hardware de computadora de bajo costo, como Raspberry Pi, y kits de inventores electrónicos que incluyen, por ejemplo, los littleBits de Ayah Bdeir. Con la llegada de la tecnología de pantalla táctil en los teléfonos móviles y las tabletas, muchos niños se involucran técnicamente a una edad muy temprana: en los sitios de redes sociales circulan videos virales de niños de un año que usan gestos con las manos observados por los padres para interactuar con las pantallas táctiles. El sitio web de littleBits afirma que "nuestros niños pasan más de once horas con dispositivos electrónicos todos los días, pero la mayoría de ellos no sabe cómo funcionan o cómo hacer uno propio. En littleBits, creemos que debemos capacitar a los niños para que sean creadores e inventores de tecnología, y no solo consumidores de ella" (http://littlebits.cc/about).

Incluso la tecnología dentro de las escuelas se ha vuelto ubicua y estandarizada hasta cierto punto. Todas las escuelas que participaron en este proyecto están financiadas por el gobierno y utilizan las mismas computadoras portátiles y proyectores de pizarra digital interactiva (IWB) a diario en todas las aulas para la enseñanza curricular. Las computadoras no solo las usa el personal, sino que a menudo se distribuyen entre los

alumnos que resolverían acertijos educativos o jugarían juegos diseñados para desarrollar habilidades matemáticas o enseñar vocabulario. Las escuelas continúan fomentando la educación musical tradicional, que abarca la teoría, las habilidades auditivas, la alfabetización en notación musical y la formación instrumental, pero existe claramente un espacio "tecnocultural" en el que desarrollar un enfoque pedagógico de la TA. Reconocer esta potencial oportunidad curricular, junto con las inclinaciones actuales hacia la educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) (Tinkle 2015), fue clave para el desarrollo de este proyecto. Si la tecnología ya está presente en estos espacios y los niños se están volviendo cada vez más "tecnoalfabetizados", entonces al menos algunas de las condiciones iniciales parecen estar dadas para incorporar música electrónica e informática en estas escuelas.

Metas y objetivos

Esta sección describe los principales objetivos de investigación del proyecto, a saber, explorar si las técnicas que rodean a la música electrónica pueden ofrecer a la pedagogía musical un enfoque que sea inclusivo, inspirador y duradero.

Aulas inclusivas

El curso fue diseñado para inspirar la exploración creativa de todos los alumnos, particularmente aquellos que no tenían una formación formal en tocar un instrumento musical o leer la notación musical tradicional. Trabajar con el sonido como material y usar materiales para producir sonidos proporciona una plataforma no preferencial desde la cual crear música. La experiencia del sonido en sí mismo –cómo se percibe, se comprende y se habla de él– puede considerarse sin tener que

relacionarse necesariamente con el sistema de solfeo, los conceptos de división de tiempos, etc. Sin embargo, se animó a los alumnos que estaban recibiendo lecciones de música a traer sus instrumentos a las clases para que pudieran usar y ampliar estas habilidades. Trabajando desde una perspectiva experimental, fueron introducidos a técnicas extendidas, improvisación y aumento electrónico.

Debido al énfasis que pusimos en fomentar la curiosidad inquisitiva durante los talleres, se necesitaron muy pocas modificaciones para incluir a los alumnos de las escuelas ASN. Estas sesiones cubrieron el mismo material, pero fueron flexibles en su entrega, lo que permitió más tiempo para la exploración lúdica. El uso de la narrativa también fue un dispositivo útil aquí, ya que podría ser para tematizar las sesiones semanales. Este modelo evoca la idea de diseño lúdico de William Gaver, que "significa dejar espacio para que las personas se apropien de las tecnologías. Jugar implica perseguir las propias narrativas internas en situaciones seguras, a través de la proyección perceptiva o, idealmente, de la acción. Si los dispositivos computacionales canalizan las actividades y percepciones de las personas demasiado de cerca, entonces las personas tienen que vivir la historia de otra persona, no la suya propia" (Gaver 2002, p. 5). Al final de algunas sesiones, surgía una actuación, pero los talleres tenían como objetivo involucrar la imaginación de los alumnos en todo momento. Esto incluía permitir que los alumnos participaran en el proceso real de construcción de un instrumento, descubriendo nuevas posibilidades de tecnologías o incluso desviándose de la estructura proporcionada por los líderes del taller para forjar nuevas ideas artísticas. Teniendo en cuenta la ambigüedad de la tecnología (Gaver, Beaver y Benford 2003) dentro de un contexto musical, un altavoz era simultáneamente

un convertidor de voltaje en sonido, un imán, un instrumento y un dispositivo que se usaba para provocar asombro al crear ráfagas de aire en una mejilla.

Accesibilidad y legado

El proyecto reconoció que, aunque a menudo se pretende que la afinidad de los jóvenes con la tecnología es un hecho, este no es un fenómeno universal dentro del Reino Unido y puede estar directamente relacionado con el estatus socioeconómico (Baguley, Pullen y Short 2009). La falta de formación musical formal o de alfabetización musical entre los niños a menudo puede estar relacionada con los bajos ingresos familiares (Tinkle 2015). Como tal, el curso fue diseñado para trabajar con tecnología que siempre estaría disponible en la clase (computadoras portátiles de la escuela y un proyector IWB), así como para utilizar hardware de bajo costo y materiales encontrados. Era importante asegurarse de que lo que se demostraba pudiera desarrollarse más, tanto dentro como fuera del aula. Intentamos asegurarnos de que la mayoría de los instrumentos o equipos que se introdujeron estuvieran disponibles para comprar en línea a bajo costo o se pudieran encontrar en las ferreterías locales. Esto resultó ser crucial para el legado del proyecto, porque los niños a menudo preguntaban dónde podían adquirir materiales después cada sesión. El artículo más caro utilizado fue el Korg littleBits Synth Kit, que costaba US$ 159 al momento de escribir este artículo. A pesar de la corta edad involucrada, los alumnos solían preguntar acerca de los lenguajes de programación de audio, particularmente después de haber utilizado software que había sido diseñado específicamente para el curso. Fueron dirigidos a software de código abierto (OSS) como Pure Data y ChucK. El curso en sí no

enseñó codificación, pero demostró las implicaciones creativas de desarrollar el propio software.

A cada escuela se le proporcionó una caja de equipo de sonido. Este contenía una variedad de artículos que se exhibieron durante los talleres semanales. El kit incluía una tarjeta de sonido de dos canales; auriculares; un kit de sintetizador Korg littleBits; dos kits de invención de Makey Makey; un altavoz Minirig; una grabadora de sonido portátil Zoom H1; un micrófono de condensador, un micrófono dinámico y soportes; varios cables; kits de sintetizadores, componentes eléctricos, baterías, pinzas de cocodrilo y conos de parlantes que puede hacer usted mismo; y diversos materiales artesanales, como papel de aluminio, alambre para jardín y pintura. Se dejó un manual en cada clase, en el que se esbozaban ideas para planes de lecciones, además de proporcionar (1) descripciones detalladas de cómo conectar y operar todo el hardware, y (2) instrucciones para ejecutar el software proporcionado. De esta forma, los estudiantes podrían seguir trabajando con el equipo entre los talleres semanales y los profesores podrían incorporarlo a otras actividades curriculares.

Apoyando a los maestros

> *El profesor es más lento que yo. Está haciendo algo y no sabe cómo hacerlo y solo quiero gritar en qué hacer clic. A mí me parece de sentido común.*
>
> Finney, 2007

Un análisis reciente de los estudios que examinan el papel de la tecnología dentro de la educación destaca la importan-

cia de involucrar a los docentes en el proceso de aprendizaje: "Los docentes deben estar dispuestos a aprender y comprometerse con las nuevas tecnologías para que, como en cualquier área disciplinaria, estén conscientes de los nuevos desarrollos y cómo se pueden utilizar para informar el entorno de aprendizaje" (Baguley, Pullen y Short 2009, p. 12). Muchos de los conceptos involucrados en el curso eran nuevos, tanto para los profesores de clase como para los profesores de música que estaban presentes. De las 16 escuelas visitadas, dos proporcionaron un maestro de música, en lugar de un maestro de clase, para supervisar la clase. De las 32 clases involucradas, solo un maestro había trabajado previamente con alguna de las tecnologías que se estaban utilizando: el kit de invención Makey Makey. Otro maestro estaba en el proceso de desarrollar un nuevo curso de MT para sus alumnos de secundaria.

Theano Koutsoupidou realizó un estudio sobre el uso de la improvisación en las aulas de música de la escuela primaria en Inglaterra y advirtió que, aunque se ha realizado una gran cantidad de investigación sobre la composición musical de los niños, se ha hecho poco énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de la música, el lugar de la creatividad dentro de estos procesos, en particular la improvisación, y el papel del maestro para garantizar un entorno que fomente la creatividad en los niños. el aula (Koutsoupidou 2005, p. 364).

La investigación mostró que, aunque los docentes veían el valor de la improvisación dentro de la pedagogía musical, si la usaban o no dependía en gran medida de sus propias historias musicales. Aquellos con experiencia como intérpretes estaban más inclinados a incorporar la improvisación en sus planes de lecciones, ya sea de acuerdo con el plan de estudios establecido o por su propia cuenta. Otro factor que determinaba si la im-

provisación se adoptaba en el aula era si los propios profesores habían estado utilizando la improvisación durante su propia educación. Este vínculo entre lo que adoptan los docentes y su propia experiencia educativa transmite las dificultades potenciales de dejar un legado duradero de MT en un aula preuniversitaria, particularmente cuando la presencia de computadoras se ha estandarizado solo en un pasado reciente.

Para garantizar que el contenido de la lección pudiera repetirse y ampliarse, era importante involucrar a los maestros desde el principio. Se brindó capacitación de desarrollo profesional continuo (CPD, por sus siglas en inglés) fuera del horario de clase programado. A los profesores se les ofrecieron dos sesiones de DPC, una al principio y otra al final del curso. Éstas fueron una oportunidad para que los maestros dedicaran más tiempo a familiarizarse con el software y el hardware que permanecerían en sus escuelas una vez finalizados los talleres. También les permitió discutir formas en las que podrían continuar fomentando las diversas habilidades desarrolladas durante los talleres o usar la tecnología en otras áreas curriculares.

Diseño del curso

La amplia gama de temas relevantes relacionados con la MT que podrían enseñarse a nivel escolar se ha documentado en otro lugar (Brown 2007). En lugar de prescribir un conjunto particular de planes de lecciones, esta sección expone algunos de los temas clave que prevalecieron durante la concepción y ejecución de este proyecto. El curso constó de diez talleres. El aprendizaje se basó en la construcción de habilidades y vocabularios aprendidos en las semanas anteriores. De esta manera, se estableció un sentido de continuidad de semana a semana. Además, al comienzo de cada clase, se animaba a los alumnos

a presentar ejemplos de sonidos que habían escuchado fuera de clase mediante descripciones o grabaciones. Estos sonidos se utilizaron como material para ejercicios de escucha y como muestras para la organización y manipulación del sonido. Los alumnos pudieron contribuir directamente con su propio material al curso.

Aprendizaje incorporado

La mayoría de los talleres fueron diseñados para facilitar el aprendizaje incorporado donde sea posible. Esto se basa en la investigación actual sobre la cognición encarnada y enactiva, que tiene sus raíces en la filosofía de Maurice Merleau–Ponty. Merleau–Ponty (1962) sugiere que es a través de la percepción que nos relacionamos con el mundo, pero que la percepción está vinculada a la acción misma, siendo algo que hacemos. La investigación sobre la adquisición de habilidades (Dreyfus y Dreyfus 1999) y, más recientemente, las teorías del aprendizaje basado en la práctica también enfatizan la importancia del rol del cuerpo: "En la medida en que aprender/saber es una cuestión de hacer, hacer solo puede realizarse a través de los esfuerzos del cuerpo humano" (Yakhlef 2010, p. 423). Esto no quiere decir que la educación musical incorporada deba combinarse con las facetas auditivas o físicas de los estilos de aprendizaje (Keefe 1987), un enfoque pedagógico controvertido (Pashler *et al.* 2008) que intenta categorizar las formas en que los niños aprenden a través de un etiquetado. sistema basado en modalidades unisensoriales, como estímulos visuales o verbales. La posición enactiva (Varela, Thompson y Rosch 1991), por otro lado, ofrece un marco para una descripción esperanzadora de la cognición musical que se aparta de la postura cognitivista que ve el comportamiento como una función de las represen-

taciones mentales del mundo y eventualmente conduce a la noción de que "la misma adquisición de conocimiento (en el sentido de formación musical formal) es tanto necesaria como suficiente para la comprensión musical" (Matyja y Schiavio 2013, p. 354). Más bien, podríamos entender toda experiencia musical, incluida la escucha, como una actividad exploratoria, basada en nuestro compromiso sensoriomotor continuo con el mundo.

La práctica de escuchar

En su trabajo sobre la cognición musical enactiva, Joel Krueger argumenta que la experiencia de escuchar es en sí misma altamente interactiva, ya que "enfatiza la naturaleza dinámica y agente de la percepción musical, insistiendo en que el oyente encarnado y situado tiene un papel central en la formación tanto del carácter y contenido de la experiencia musical" (Krueger 2011, p. 63). Krueger se refiere a esta experiencia auditiva atenta y enfocada como "escucha profunda" (Krueger 2009, p. 104). Por supuesto, esta apropiación involuntaria de lo que se reconoce más comúnmente entre los círculos musicales como la filosofía y la práctica de Pauline Oliveros (Oliveros 2005) podría perdonarse debido a la superposición entre los marcos teóricos. Como señala Oliveros, desarrollar una práctica de escucha contribuye a la creatividad y las habilidades comunicativas. Sus técnicas están "pensadas para calmar la mente y traer conciencia al cuerpo y su circulación de energía, y promover la actitud apropiada para extender la receptividad a todo el continuo espacio/tiempo del sonido" (Oliveros 2005, p. 1).

La escucha profunda de Oliveros se fomentó como una habilidad central a lo largo de las sesiones. Su práctica encarnada

se utilizó para ayudar a los alumnos a desarrollar la conciencia y la práctica de escuchar, tanto dentro como fuera de la escuela. Se les animó a escuchar sonidos de la vida cotidiana y de la naturaleza, así como al silencio. Curiosamente, varios alumnos afirmaron que reconocieron muchos de los sonidos abstractos que se les reprodujeron como parte de los ejercicios de escucha, así como durante mis propias presentaciones introductorias con la computadora portátil. Los juegos de computadora y las bandas sonoras de películas se citaron como la fuente de esta familiaridad. Los ejercicios de escucha también requerían que los alumnos desarrollaran una conciencia de sus cuerpos en el espacio. Se les pidió que consideraran su postura, cuánto se movían, qué tan quietos podían sentarse mientras escuchaban y si ciertos sonidos los hacían sentir (p. ej., relajados o agitados). También se les pidió que experimentaran escuchando con los ojos abiertos y con los ojos cerrados.

Trabajando con el software Minute of Listening de Sound and Music (www.soundandmusic.org/projects/minute-listening), que está disponible comercialmente y ha sido diseñado específicamente para ser utilizado en las aulas, los alumnos dispusieron de tiempo dentro de los talleres en que centrarse en su percepción del sonido. Se les pidió que describieran los sonidos que escuchaban, ya fueran naturales o sintéticos, y se les instó a desarrollar vocabularios para describir estos sonidos. Se ofrecieron como indicaciones pares de palabras opuestas, como alto y bajo, o áspero y suave. Los alumnos identificaron rápidamente que muchos sonidos se encuentran en un continuo: por ejemplo, una grabación de chirridos de grillos en realidad se compone de numerosos sonidos cortos.

Creación de sonidos

Habiendo desarrollado una comprensión de la importancia de escuchar como práctica, los alumnos recibieron grabadoras de sonido portátiles. Con la tarea de recopilar diferentes sonidos de la escuela y los terrenos, los alumnos tuvieron rienda suelta para experimentar. Se les mostró cómo excitar diferentes objetos y materiales, y cómo trabajar con la combinación de auriculares y una grabadora de sonido para acercar los sonidos que pueden no haber sido considerados interesantes sin una escucha concentrada. Esta forma de aprendizaje incorporado permitió a los alumnos moverse por la escuela, buscar nuevos sonidos, descubrir inter-Estime combinaciones de acción y sonido y asuma un verdadero papel de investigador. Esta actividad refleja las afirmaciones de Mark Johnson sobre la importancia de la investigación artística: "el valor de una obra de arte radica en la forma en que muestra el significado de la experiencia y explora imaginativamente cómo es y podría ser el mundo principalmente de manera cualitativa. Por lo tanto, el arte puede ser una forma de investigación tanto como lo son las matemáticas o las ciencias empíricas" (Johnson 2011 p. 149).

Se utilizó la grabadora Zoom H1 porque casi todas las grabaciones se pueden realizar con un solo botón de inicio/parada. Una vez completada la recopilación de sonidos, los alumnos reproducirían las muestras grabadas entre sí para adivinar y describir los sonidos que se habían recopilado. Luego discutirían cómo estos sonidos podrían transformarse en música. Los sonidos recopilados fueron revisados, categorizados y nombrados. Trabajando con el proyector IWB, se animó a los alumnos a usar sus sonidos grabados como material de composición dentro de varios parches Max especialmente diseñados. Uno de estos fue diseñado para permitir una composición de clase colaborativa.

Los alumnos votarían colectivamente sobre varios parámetros de sonido variables. Estos incluyeron seleccionar una parte de la muestra para reproducirla y hacer un bucle, cambiar el tono o agregar una envolvente de amplitud durante la duración del sonido en bucle. Los alumnos determinarían rápidamente qué escenarios producirían los resultados más interesantes o, de hecho, más divertidos. Por ejemplo, a menudo se solicitaba acelerar el sonido del discurso grabado, particularmente cuando era el del maestro.

La grabación de sonidos también nos permitió introducir la parte tecnológica del curso con algo que (1) era fácil de trabajar y (2) podía usarse en pequeños grupos para compartir habilidades: un alumno escucharía con auriculares, otro excitaría el objeto, y un tercero podría iniciar la grabación. Se ha observado en trabajos anteriores que este tipo de investigación colaborativa no solo reduce la ansiedad en los alumnos que podrían estar trabajando con tecnología por primera vez, sino que también es útil para "facilitar la cooperación en lugar de la competencia" (Comber, Hargreaves y Colley 1993, p. 132), particularmente en relación con las diferencias de género. Las bibliotecas de muestra desarrolladas por los niños crecieron a lo largo de las sesiones a medida que los alumnos contribuyeron con numerosas grabaciones que habían realizado fuera del tiempo asignado al taller. Cada clase definió colectivamente su propia estética única.

Haciendo y hackeando

La importancia del tacto dentro de las artes escénicas se ha discutido extensamente (Norman, Waisvisz y Ryan 1998; Gunther y O'Modhrain 2003; Hayes 2012). Nicolas Collins señala en su libro sobre piratería de hardware que las computadoras

pueden ser una interfaz incómoda y que "a veces es bueno extender la mano y tocar un sonido" (Collins 2009, p. xiii). Al fabricar nuevos instrumentos y piratear dispositivos existentes, se animó a los alumnos a usar su imaginación y descubrir nuevas posibilidades de ensamblajes de objetos, electrónica y computadoras. Los materiales de desecho, como tubos de papel, botellas de agua y bandas elásticas, se convirtieron en generadores de sonido acústico. Makey Makeys se conectaron a frutas, cinta conductora, lápiz de grafito y cadenas de los propios cuerpos de los alumnos como un medio para activar sonidos chocando los cinco, dibujando e incluso caminando sobre materiales conductores. Los alumnos idearon modificaciones al sintetizador victoriano de John Bowers (Collins 2009) enviando señales eléctricas a través de sacapuntas, anteojos y el mobiliario de su salón de clases (ver Figura 1).

Trabajar con clases de entre 20 y 30 alumnos de primaria no encajaría en un modelo en el que cada alumno trabaja individualmente en un ordenador. Además, el tiempo dedicado a concentrarse en el proyector IWB tuvo que limitarse para mantener la atención. La filosofía de Collins parecía aún más adecuada en este contexto: "El enfoque está en el sonido: hacer instrumentos ejecutables, ayuda para la grabación y ruidosos inusuales… El objetivo es que hagas sonidos lo antes posible" (Collins 2009, p. xiii). Este proceso de apropiación de materiales permitió a los alumnos obtener la autoría de sus nuevos instrumentos y también convertirse en una parte intrínseca de su despliegue: un alumno de ocho años podría ser la única persona que sabe cómo tocar la nueva creación de ese alumno. Se ha demostrado que este tipo de aprendizaje lúdico incorporado, que involucra la manipulación de objetos físicos, mejora el aprendizaje (Lillard 2013). Quizás no sea sorprende que el Vic-

torian Synthesizer se siga utilizando en numerosos talleres de creación de sonido debido a la emoción que genera construir el propio instrumento electrónico, la simplicidad del diseño básico y la inmediatez y tangibilidad de la producción de sonido que permite.

Improvisación y colaboración

La improvisación se utilizó en muchas de las sesiones como una forma de ayudar a los alumnos a dar sentido a la amplia gama de nuevos sonidos que se estaban produciendo.

En las ocasiones en que no se mostraban comunicativos con su música, se animaba a los alumnos a tocar obras como Click Piece de John Steven (Stevens, Doyle y Crooke 2007), o a crear y luego interpretar partituras gráficas entre ellos (ver Figura 2 para algunas de las partituras gráficas e instrumentos utilizados para la improvisación). Al no ser prescriptivo sobre los resultados estéticos, surgió un "espacio para la investigación abierta, una investigación de causa y efecto sonoro" (Tinkle 2015, p. 33). El objetivo era centrarse en el proceso de investigación y juego sobre el producto, siendo el juego un componente esencial de la creación de significado y la creatividad (Winnicott 1971).

Se fomentó el trabajo colaborativo. Esto tomó la forma de colaboración de toda la clase, donde las decisiones sobre cómo esculpir una pieza, o seleccionar muestras para usar, se tomaron mediante votación, discusión grupal o turnos. Las colaboraciones en grupos pequeños también permitieron a los instrumentistas trabajar con artistas electrónicos en vivo recién nombrados que manipularían los sonidos hechos por sus compañeros de clase a través de un Maxpatch que podría operarse rápidamente usando un teclado de computadora y un trackpad

(ver Figura 3). Los instrumentos acústicos, la voz y los generadores de sonido de material encontrado cambiaron de tono, se distorsionaron y se retrasaron. Se llevó a cabo una mayor colaboración en torno a los instrumentos físicos en sí, donde a menudo dos o más músicos tocaban un solo instrumento a la vez. Por ejemplo, al tocar Korg littleBits, un intérprete seleccionaría tonos, mientras que otro abriría y cerraría el filtro (consulte la Figura 4). Los propios alumnos establecieron otras formas de colaboración: las actuaciones a menudo incluían aplausos, cantos, discursos, dirección o, en el caso de las sesiones de Makey Makey, movimiento y contacto de todo el cuerpo.

Ha habido focos recientes de actividad que exploran el diseño y el potencial de los sistemas musicales colaborativos. El trabajo de Dominic Robson en esta área está dirigido a "aquellos que no se perciben a sí mismos como músicos" (Robson 2002, p. 50). Otros proyectos se han centrado en instrumentos diseñado para fomentar la colaboración dentro de un marco estético particular, como la manipulación de patrones rítmicos secuenciados inspirados en el minimalismo (Bengler y Bryan–Kinns 2013). El enfoque utilizado en Sonido, electrónica y música reconoció la amplia gama de procesos colaborativos que podría abarcar el mu–sicking (Small 1998), incluido el diseño, la construcción y la invención de instrumentos, además de crear música con ellos. Desde esta perspectiva, los niños se convierten en agentes en todos los aspectos de su creación musical, y no necesitamos delinear quién es o no músico ni prescribir marcos estéticos establecidos.

Evaluación

Me encantó porque son dos de mis cosas favoritas, la tecnología y la música juntas.

–Alumno

La entrega del proyecto se evaluó mediante encuestas posteriores al taller, que se distribuyeron a todos los docentes de la clase. Se invitó a los profesores a evaluar varios aspectos del curso, como la impartición profesional de las sesiones, así como su impacto en la educación, la adquisición de habilidades y la salud y el bienestar de los alumnos participantes. Esto se hizo a través de un sistema de calificación. Esto se combinó con una evaluación cualitativa, que tomó la forma de comentarios escritos tanto de los alumnos [P] como de los profesores [T] en los formularios de retroalimentación. Además, en las sesiones finales de desarrollo profesional continuo (CPD), se invitó a los maestros a exponer más a fondo sus opiniones sobre lo que había ocurrido.

Aplicaciones interdisciplinarias

Uno de los temas más comunes que aparecieron en los comentarios, tanto de profesores como de alumnos, fue el valor de la naturaleza interdisciplinaria del curso:

> Esta ha sido una excelente serie de talleres, entregados de una manera interesante e interactiva. Todos los alumnos han respondido muy bien a ellos, exponiéndolos a una amplia gama de habilidades y expe-

riencias (no limitadas a la música, sino que incluyen algo de ciencia, etc.) [T]

Los maestros también notaron que, aunque gran parte del material también era nuevo para ellos, tenían confianza que muchas de las habilidades aprendidas podrían aplicarse a otras áreas temáticas:

> Como docente he aprendido mucho, ya que no era un área que conociera mucho. Ahora siento que tengo nuevos conocimientos y habilidades que puedo usar en clases futuras y el taller ha demostrado buenos vínculos entre las diferentes áreas del plan de estudios: música y ciencia. [T]

Además de identificar posibles vínculos con otras áreas académicas, los docentes comentaron sobre el beneficio para las habilidades sociales y de comunicación de los alumnos:

> Algunas de las sesiones impartidas fueron "transversales". Es decir, ciencia con electricidad, salud y bienestar, y cómo la música puede hacerte sentir diferentes emociones, escribir y responder, hablar y escuchar, entre otras. [T]

El curso también tuvo éxito en las dos escuelas secundarias en las que se impartió. Los profesores comentaron cómo complementaba los nuevos cursos de MT que se estaban introduciendo:

> Ya he informado a los departamentos de música de todas las escuelas secundarias de West Lothian sobre la experiencia y la he recomendado… El tema fue

> una desviación del plan de estudios normal impartido en el plan de estudios de música secundaria y esto complementó el curso de tecnología musical que introdujimos este año a nivel nacional [es decir, en toda Escocia]. [T]

El alcance de la experimentación y el enfoque práctico, sugirieron, podrían respaldar el trabajo basado en computadora más individualizado que se había implementado recientemente en el plan de estudios.

Habilidades específicas y transferibles

Muchos maestros comentaron cómo los talleres parecían atraer a aquellos niños que normalmente no participarían en el trabajo en grupo, así como a aquellos que a menudo tenían dificultades en clase:

> A lo largo de las semanas, he sido testigo de cómo algunos alumnos pueden demostrar sus habilidades en esta área y encuentran desafiante participar en algún trabajo académico. [T]

La participación de una variedad de profesionales diferentes para impartir los talleres les dio a los alumnos una visión amplia de las prácticas existentes dentro de la música experimental y por computadora. Como era de esperar, los alumnos respondieron mejor a los talleres más prácticos, como la piratería de hardware:

> Todos los alumnos disfrutaron mucho de los talleres y estaban entusiasmados por aprender formas nuevas y diferentes de hacer música. También espera-

ban con interés a los diferentes "invitados especiales" que fueron invitados cada semana para compartir la experiencia en diferentes áreas. Un proyecto realmente valioso. [T]

Al calificar el curso, todos los maestros estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que había proporcionado a sus alumnos nuevas habilidades transferibles, además de desarrollar sus capacidades sociales, emocionales y lingüísticas. Todas las respuestas a la pregunta sobre el aumento de la empleabilidad fueron neutrales o consideraron que la pregunta no era aplicable. Solo una respuesta abordó este tema:

> Anticipo que los alumnos serán más capaces de trabajar de forma independiente en las artes expresivas. [T]

Los alumnos más pequeños valoraron elaborando tarjetas de agradecimiento con dibujos de su actividad favorita. Los alumnos mayores hicieron declaraciones sucintas como:

> Creo que esto fue muy divertido y lo disfruté mucho #WouldRecommend. [P]

Además de la respuesta unánimemente positiva de los alumnos y el personal, otro resultado digno de mención fue que, en al menos dos de las escuelas, los niños tomaron la iniciativa de organizar sus propias sesiones de música y sonido electrónico. Estos tomaron la forma de clubes a la hora del almuerzo donde los alumnos dedicados se apropiaron del equipo y lo distribuirían entre otras partes interesadas durante la hora del almuerzo. Esto a menudo resultó en más grabaciones de sonido, representaciones breves que se incluyeron en los si-

guientes talleres oficiales y más preguntas sobre cómo se podría utilizar el equipo.

Conclusiones

Este artículo ha descrito el desarrollo, la implementación y la evaluación de un marco pedagógico a gran escala para música electrónica y basada en computadora llevado a cabo en escuelas primarias, secundarias y ASN en Escocia. Esta investigación aporta evidencia para sustentar la afirmación de que la música computarizada y la tecnología musical tienen cabida dentro del aula preuniversitaria. Esto se demuestra, en primer lugar, por los comentarios y evaluaciones abrumadoramente positivos que se recibieron.

En segundo lugar, la práctica musical experimental proporciona un foro excelente para que tenga lugar un aprendizaje inclusivo y encarnado. Al participar en prácticas como escuchar, recopilar sonidos, grabar, piratear hardware y construir instrumentos, los alumnos se involucraron físicamente en su propio aprendizaje. Como sugiere Adam Tinkle: "En lugar de depender tan exclusivamente de las normas y tradiciones impuestas externamente para determinar y delimitar cada peldaño en la escalera de un niño hacia la maestría musical, ¿qué pasaría si la educación musical fuera una autoeducación en la que los estudiantes, como científicos ciudadanos, se establecieran suelta para sondear y documentar el mundo sonoro? (Tinkle 2015, p. 33). Esta noción también fue apoyada por la facilidad con la que el curso podía implementarse dentro de las escuelas ASN.

En tercer lugar, este proyecto se basa en una investigación relacionada, donde los adolescentes tuvieron la oportunidad de diseñar sus propios instrumentos, con el apoyo de mentores, que sugiere que un enfoque participativo de la TA puede ayu-

dar a generar interés en los campos más amplios de la ciencia y la tecnología entre los géneros. (Thaler y Zorn 2009). Las posibles aplicaciones interdisciplinarias del proyecto se evidenciaron a través de la retroalimentación recibida. Sin embargo, Born y Devine advierten que, a pesar del potencial de democratización de la tecnología, "las ideologías existentes de género y tecnología, y las diferencias de clase social, se están reforzando o incluso amplificando a través de la música en ES" (Born y Devine 2015, p. 167). Ciertamente, debemos proceder con gran cuidado al diseñar y reformar los cursos de MT para las generaciones futuras. Uno de los profesores involucrados en Sonido, Electrónica y Música lo describió así:

> Un curso fantástico y motivador… ideal para un grupo con muchos chicos, [T]

Aunque el legado fue una consideración importante, futuros desarrollos podrían mejorar la eficacia del curso. Todos los sonidos y la música producidos fueron documentados y almacenados en la computadora portátil de cada clase, con miras a ser alojados en el sitio web de su escuela al final del curso. Debido a las restricciones de seguridad, este objetivo aún no se ha cumplido. Proporcionaría más oportunidades para que los alumnos debatan y comenten el trabajo de sus compañeros. Sería útil desarrollar aplicaciones multiplataforma que los profesores pudieran compartir en cualquier computadora portátil, al igual que el uso de software de código abierto como Pure Data. Sin embargo, luego de una comunicación de seguimiento con muchos de los docentes involucrados, se encontró que el mayor problema residía en la novedad del material para los docentes, como predijo Sloboda (2001). Mientras que tuve el lujo de trabajar con un equipo de especialistas en música por

computadora invitados, la falta de familiaridad tanto con los conceptos como con la tecnología involucrada dificultó que los maestros, a pesar de nuestros esfuerzos para brindar capacitación, asimilaran el proyecto en sus planes de estudio Esto sugiere que se necesitaría un apoyo institucional mucho mayor para lograr esta visión.

Como intenté permanecer formal en mi descripción y evaluación del proyecto, es posible que este artículo no haya transmitido ni el gran entusiasmo con el que se recibió esta serie de talleres, ni lo gratificante que fue emprender. Observé que los niños de primaria tienen mucho que decir sobre cómo Clara Rockmore tocaba el theremin; que comentarán astutamente el gesto después de ver una actuación de electrónica en vivo; y, dadas las herramientas, la orientación y el vocabulario, que pueden crear una pieza de música electroacústica estructurada en colaboración en menos de una hora, utilizando muestras que ellos mismos han grabado previamente. Dos niñas de diez años tomaron la iniciativa y comenzaron un club de música electrónica para una clase de 30; una niña en una de las escuelas de ASN ensambló los littleBits de una manera que pasó por alto las conexiones magnéticas habituales y creó un instrumento único para tocar. Hay innumerables otras anécdotas que podrían contarse. Solo puedo especular sobre lo que podría lograrse si, como numerosas iniciativas como, por ejemplo, Techne de Suzanne Thorpe y Bonnie Jones (http://technesound.org), o Big Ears for Sonic Arts de Franziska Schroeder (http://www.crackle.org/touch.htm), que han aprovechado la oportunidad de utilizar las prácticas que rodean a la música electrónica para educar e inspirar a las generaciones más jóvenes; empezamos a ser más generosos y reflexivos en términos de a

quién incluir en nuestras comunidades y con quienes compartimos nuestra experiencia.

Reconocimientos

Este artículo es una versión revisada y ampliada de un documento de conferencia presentado en la Conferencia Internacional de Música por Computador de 2016 (ver Hayes 2016). Este trabajo no sería posible sin la perspicacia y la experiencia de Nancy Douglas, quien facilitó todo el proyecto a través de West Lothian Community Arts e identificó astutamente su impacto potencial. Quisiera agradecer a todos los expertos involucrados por su entusiasmo e imaginación: Jessica Aslan, Emma Lloyd, Christos Michalakos, Zack Moir, Yann Seznec, Greg Sinclair y Shiori Usui. Este proyecto fue generosamente apoyado por Creative Scotland.

Referencias

Baguley, M., D. L. Pullen, and M. Short. 2009. "Multiliteracies and the New World Order." In *Multiliteracies and Technology Enhanced Education: Social Practice and the Global Classroom*. Hershey, Pennsylvania: Information Science Reference, pp. 1-18.

Bengler, B., and N. Bryan–Kinns. 2013. "Designing Collaborative Musical Experiences for Broad Audiences." In *Proceedings of the ACM Conference on Creativity and Cognition*, pp. 234-242.

Boehm, C. 2001. "Between Technology and Creativity: Challenges and Opportunities for Music Technology in Higher Education." In C. Boehm, D. Garcia, and H. Schuter, eds. *CIRCUS 2001: New Synergies in Digital Creativity. Glasgow: EU Working Group CIRCUS,* pp. 55-72.

Born, G., and K. Devine. 2015. "Music Technology, Gender, and Class: Digitization, Educational and Social Change in Britain." *Twentieth-Century Music 12*(2):135-172.

Born, G., and K. Devine. 2016. "Gender, Creativity, and Education in Digital Musics and Sound Art." *Contemporary Music Review 35*(1):1-20.

Brown, A. R. 2007. *Computers in Music Education: Amplifying Musicality*. London: Routledge.

Collins, N. 2009. *Handmade Electronic Music: The Art of Hardware Hacking*. London: Routledge.

Comber, C., D. J. Hargreaves, and A. Colley. 1993. "Girls, Boys, and Technology in Music Education." *British Journal of Music Education 10*(02):123-134.

Dobson, E. 2015. "Permission to Play: Fostering Enterprise Creativities in Music Technology through Extracurricular Interdisciplinary Collaboration." In P. Burnard and E. Haddon, eds. *Activating Diverse Musical Creativities: Teaching and Learning in Higher Music Education*. London: Bloomsbury, pp. 75-96.

Dreyfus, H., and S. Dreyfus. 1999. "The Challenge of Merleau-Ponty's Phenomenology of Embodiment for Cognitive Science." In G. Weiss and H. F. Haber, eds. *Perspectives on Embodiment: The Intersections of Nature and Culture. New York: Routledge*, pp. 103-120.

Ferguson, J. R. 2016. "Perspectives on Research-Led Teaching." In E. Haddon and P. Burnard, eds. *Creative Teaching for Creative Learning in Higher Music Education*. London: Ashgate, pp. 93-105.

Field, A. E. 2007. "New Forms of Composition, and How to Enable Them." In J. Finney and P. Burnard, eds. *Music Education with Digital Technology*. London: Continuum, pp. 156-168.

Finney, J. 2007. "Music Education as Identity Project in a World of Electronic Desires." In J. Finney and P. Burnard, eds. *Music Education with Digital Technology*. London: Continuum, pp. 9-20.

Gaver, B. 2002. "Designing for Homo Ludens." *i3 Magazine 12* (June):2-5.

Gaver, W. W., J. Beaver, and S. Benford. 2003. "Ambiguity as a Resource for Design." In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, pp. 233-240.

Gunther, E., and S. O'Modhrain. 2003. "Cutaneous Grooves: Composing for the Sense of Touch." *Journal of New Music Research 32*(4):369-381.

Hayes, L. 2012. "Performing Articulation and Expression through a Haptic Interface." In *Proceedings of the International Computer Music Conference*, pp. 400-403.

Hayes, L. 2016. "Sound, Electronics and Music: An Evaluation of Early Embodied Education." In *Proceedings of the International Computer Music Conference*, pp. 388-393.

Johnson, M. 2011. "Embodied Knowing through Art." In M. Biggs and H. Karlsson, eds. *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London: Routledge, pp. 141-151.

Keefe, J. W. 1987. *Learning Style: Theory and Practice*. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.

Koutsoupidou, T. 2005. "Improvisation in the English Primary Music Classroom: Teachers' Perceptions and Practices." *Music Education Research 7*(3):363-381.

Krueger, J. 2009. "Enacting Musical Experience." *Journal of Consciousness Studies 16*(2-3):98-123.

Krueger, J. W. 2011. "Enacting Musical Content." In R. Manzotti, ed. *Situated Aesthetics: Art Beyond the Skin*. Exeter, UK: Imprint Academic, pp. 63-85.

Lamont, A., *et al.* 2003. "Young People's Music in and out of School." *British Journal of Music Education 20*(03):229-241.

Lane, C. 2016. "Sound::Gender::Feminism::Activism: Research and Challenges to the Orthodoxies of Sound Arts." *Contemporary Music Review 35*(1):32-39.

Lillard, A. S. 2013. "Playful Learning and Montessori Education." *American Journal of Play 5*(2):157.

Matyja, J. R., and A. Schiavio. 2013. "Enactive Music Cognition: Background and Research Themes." *Constructivist Foundations 8*(3):351-357.

Merleau-Ponty, M. 1962. *Phenomenology of Perception*. C. Smith, trans. London: Routledge.

Moore, D. 2014. "Supporting Students in Music Technology Higher Education to Learn Computer Programming." *Journal of Music, Technology and Education 7*(1):75-92.

Norman, S. J., M. Waisvisz, and J. Ryan. 1998. "Touch-stone." Available online at www.crackle.org/touch.htm. Accessed March 2017.

Oliveros, P. 2005. *Deep Listening: A Composer's Sound Practice*. Lincoln, Nebraska: iUniverse.

Pashler, H., *et al.* 2008. "Learning Styles Concepts and Evidence." *Psychological Science in the Public Interest 9*(3):105-119.

Ramırez–Gaston, J. I. L. 2013. "Electronic Circuit Building in Peru: A Subaltern Case on Participation and Technology." In *Proceedings of the International Computer Music Conference*, pp. 295-304.

Robson, D. 2002. "Play!: Sound Toys for Non–Musicians." *Computer Music Journal 26*(3):50-61.

Rocha Iturbide, M. 2010. "The First Retrospective of Mexican Electroacustic Music." In *Proceedings of the International Computer Music Conference*, pp. 343-349.

Scotland. 2009. "The Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Acts 2004 and 2009: Consultation on Changes to the Secondary Legislation and Supporting Children's Learning Code of Practice." Scottish Government. Available online at www.gov.scot/Publications/2009/11/03140104/0. Accessed March 2017.

Sloboda, J. 2001. "Emotion, Functionality and the Everyday Experience of Music: Where Does Music Education Fit?" *Music Education Research 3*(2):243-253.

Small, C. 1998. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.

Stevens, J., J. Doyle, and O. Crooke. 2007. *Search and Reflect: A Music Workshop Handbook*. Twickenham, UK: Rockschool.

Thaler, A., and I. Zorn. 2009. "Music as a Vehicle to Encourage Girls' and Boys' Interest in Technology." In *European Symposium on Gender and ICT. Digital Cultures: Participation, Empowerment, Diversity*. Available online at www.informatik.uni-bremen.de/soteg/gict2009/proceedings/GICT2009 Thaler.pdf. Accessed May 2017.

Timmermans, H., *et al.* 2010. "Education on Music and Technology, a Program for a Professional Education." In *Proceedings of the International Computer Music Conference*, pp. 300-303.

Tinkle, A. 2015. "Experimental Music with Young Novices: Politics and Pedagogy." *Leonardo Music Journal* 25:30-33.

Varela, F. J., E. Thompson, and E. Rosch. 1991. *The Embodied Mind*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Walzer, D. 2015. "Sound Exchange: Reframing Music Composition Educational Practice." *Leonardo Music Journal 25*:34-36.

Winnicott, D. W. 1971. *Playing and Reality*. London: Tavistock.

WLC. 2016. "West Lothian Economic Profile." West Lothian Council. Available online at www.westlothian.gov.uk/media/3887/West-Lothian-Economic-Profile/pdf/economic profile-2016-online-lo.pdf. Accesssed 26 January 2017.

Yakhlef, A. 2010. "The Corporeality of Practice-Based Learning." *Organization Studies 31*(4):409-430.

SOBRE PEDAGOGÍAS ARTÍSTICAS INDISCIPLINADAS: EL SPIA EN SUS PRIMEROS CINCO AÑOS

Natalia Calderón García
Instituto de Artes Plásticas,
Universidad Veracruzana

El Seminario Permanente de Investigación Artística, SPIA, fue fundado en septiembre de 2017 como parte de mis labores de investigación en el Instituto de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana. Desde entonces y hasta la fecha hemos experimentado distintos formatos, actividades y tareas que han significado, sin duda, grandes e importantes aprendizajes para quienes hemos participado de este.

En este texto, intentaré dar cuenta de mi experiencia como coordinadora del Seminario, del proceso en el cultivo de aprendizajes y la sistematización de saberes que nos han cuestionado y desestabilizado a lo largo de estos primeros años.

En el SPIA, cuando hablamos de pedagogías artísticas no nos estamos refiriendo a cómo "enseñar arte" o a entrar en el eterno debate de si es posible, o no, asumir esa labor. Nos referimos a la producción de conocimiento que los procesos artísticos permiten; a los *saberes otros* que se abren a través de la sensibilidad, la emoción, la pasión de los procesos artísticos. Éstos son saberes que no nacen exclusivamente de lo artístico, sino que son una mezcla epistémica que no respeta las retículas

disciplinarias. Como explican García– Huidobro y Montenegro (2021):

> [...] las prácticas socio-artísticas cobran un rol fundamental en un momento de nuestra historia, donde la creación artística es también mediación y práctica social. Desde estas ideas podemos considerar las artes visuales como un proceso mediador y de transformación para abordar problemáticas sociales, proponiendo una práctica artística y cultural que propende por establecer relaciones entre el campo de la cultura y las posibles acciones sociales, donde las derivas, los procesos y las experiencias no tendrán necesariamente una relación con obras como producto artístico. Esto se plantea, entonces, como una valoración de las relaciones entre personas y los procesos de creación artística como un encuentro reflexivo que permite abordar las complejidades sociales mediadas por las propias artes visuales. (p. 90)

Y es que mientras lo educativo se restringe a los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto escolar: aulas, academias, seminarios, universidades, etc., cuando hablamos de lo pedagógico, nos referiremos a un concepto más amplio que abarca cualquier relación social de aprendizaje (Hernández 2006). Si partimos del argumento anterior, entonces, en toda relación de aprendizaje podremos encontrar aspectos pedagógicos pues toda experiencia significada genera un aprendizaje.

En el Seminario, partimos de estas premisas para tener muy en cuenta que nuestra tarea pedagógica desborda los muros del aula y los renglones de la curricula. Y es por ello que, además de las sesiones de los Miércoles de Seminario, tenemos

otra serie de actividades en la que trabajamos la socialización y diseminación de los procesos artístico-investigativos: Hemos incursionado en los formatos expositivos con tres exhibiciones en la Galería Fernando Vilchis en 2018, en la Casa de Nadie en 2019 y una muestra de nuestro video Montaje de un Ensayo Editable en la Galería de Arte Contemporáneo de Xalapa en 2020. También exploramos el formato radiofónico y de podcast con tres temporadas de la serie AGITAR coproducida por Radio Universidad Veracruzana en 2020 y 2021. En cada capítulo de ésta tuvimos artistas, investigadorxs, estudiantes, científicxs y otras personas interesadas en conversar y compartir sus puntos de vista sobre temáticas que atraviesan el arte, la cultura y la investigación.

Con la intención de vincular y congregar las perspectivas de distintas latitudes, hemos organizado tres Encuentros SPIA; uno en la Galería de Arte Contemporáneo de Xalapa en 2018, el segundo en el Museo Universitario Arte Contemporáneo MUAC, UNAM en Ciudad de México, 2019 y el tercero en el Museo de las Esculturas de Xalapa en 2021. En estos Encuentros hemos tenido la oportunidad de abrir el debate y la reflexión sobre los ejes de trabajo que vamos dibujando en el Seminario con participaciones nacionales e internacionales.

Finalmente, a partir de las reflexiones compartidas en los Encuentros, hemos publicado tres libros[2]: *Practicar la inestabilidad. Diálogos y acercamientos sobre la investigación artística* (2018), *Indisciplinar la investigación artística* (2020) y recientemente, *Saberes Vivos en la investigación artística* (2022). Además de estas actividades, en los últimos cinco años hemos impartido

[2] Nuestros libros están para descargarlos de manera gratuita en: https://investigacionspia.wordpress.com/publicaciones/

distintos talleres, realizado un laboratorio de cuerpo, participado de muchos congresos, charlas, presentaciones e invitaciones diversas.

Recupero y enlisto todas estas prácticas con el afán de mostrar que la investigación artística no se restringe a lo que tradicionalmente conocemos como trabajo de campo o de archivo, la investigación artística diversifica sus funciones y se expande hasta donde el proyecto así lo requiera. Es por ello que en el SPIA realizamos producción artística, exposiciones, publicaciones, seminario, talleres, laboratorios, programas de radio, podcasts, videos, fanzines, cartografías, conversatorios, encuentros y congresos, todo con la intención de trazar puentes con otros campos de saber, con otros públicos, con otras interlocuciones; ensayar otras representaciones.

Intentar dialogar con otros campos, agentes y derroteros a través de lo artístico, lo sensible y lo corporal no es un anhelo meramente pedagógico, también responde a implicaciones políticas que de por sí están implícitas tanto en los procesos pedagógicos o la práctica de una pedagogía liberadora (Freire 2005) como en cualquier relación social. Las reflexiones que Paulo Freire hace en su famoso libro *Pedagogía del oprimido* han sido clave para muchos proyectos educativos que, como el nuestro, aspiran a la superación del binomio opresor-oprimido, maestro-aprendiz, trabajan por la emancipación del sujeto y finalmente luchan por la libertad.

Con ese objetivo en mira, de manera teórica y práctica, hemos transitado con la guía de ejes de trabajo (Perspectivas y visualidades; Prácticas corporales; Narrativas, representaciones y ficciones; Pedagogías Indisciplinadas; Compromiso político del arte; y Resistencias, espacio y territorio) de la mano de muchxs autorxs y artistas que nos han permitido abrir el panorama

de lo que se puede aprender y transformar a través del arte y la investigación. Y para narrar cómo hemos caminado por estos ejes de trabajo durante los primeros años, retomaré los tres libros que hasta ahora hemos publicado.

Al iniciar el Seminario en 2017 y durante el primer año que compartimos, fuimos acercando nuestro entendimiento por medio de lecturas y ejercicios desestabilizantes. La intención era establecer un terreno en común sobre cómo posicionarnos ante la investigación artística. El título de nuestro primer libro es una declaración de intenciones: *Practicar la inestabilidad*. Desde ahí nos posicionamos, en 2018, para cuestionar todo aquello que considerábamos *natural*: "Un objetivo claro del SPIA y de la investigación artística es cuestionar los preceptos asumidos como estables y que hemos naturalizado, mismos que al desestabilizarse, no nos dejaran inmóviles" (Calderón y Ortiz Benítez 2018, p.11 y 12). Este cuestionamiento nos permitió compartir un mismo punto de partida: la inestabilidad, el cuestionamiento, la constante duda. Desde ese lugar de inicio, encontraríamos ecos en las palabras de la filósofa y bióloga Donna Haraway:

> Lucho a favor de políticas y de epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en la que la parcialidad y la no universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones de lograr conocimiento racional. Se trata de pretensiones sobre la vida de la gente, de la visión del cuerpo complejo, contradictorio, estructurante y estructurado, contra la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simpleza. (1995, p. 335)

Asumir un punto de vista, un posicionamiento epistémico y político y sumarnos a la lucha en contra de la universalidad ha determinado nuestros alcances y posibilidades, nos ha restringido a no caer en la trampa de la incuestionable objetividad.

Acompañarnos de las ideas de Haraway ha supuesto un faro en distintos momentos de nuestro camino desde el cuestionamiento fundamental que hace de las ciencias y la objetividad, su propuesta del conocimiento situado, y más adelante en su más reciente libro *Seguir con el problema* (2019), las ideas revolucionarias que presenta como los parentescos raros que retomaré más adelante para dar pie a nuestro tercer libro *Saberes vivos*.

Como he escuchado decir a Eduardo Molinari[3], nos desplazamos por senderos, explorando caminos de terracería o en medio del campo y no por super vías ya diseñadas, pavimentadas y controladas, dando oportunidad a que las texturas de la tierra, los aromas y la temperatura del entorno, los animales que se cruzan, el clima y otros factores nos sorprendan y modifiquen nuestra experiencia. Lo importante, en este caso y en otras pedagogías que cuestionan las ideas de progreso, competencia y rapidez, es bajar la velocidad, dar tiempo a que sucedan las cosas, que las logremos percibir y tomar en cuenta como parte del aprendizaje. Es decir que el aprendizaje siempre estará teñido con los colores, perfumado con los aromas y sensibilizado con la temperatura y la textura del contexto en el que suceda. No podemos desvincular lo aprendido del contexto en el

[3] Eduardo Molinari es un artista, investigador y docente argentino. Creador del Archivo Caminante. "Su trabajo desarrolla un pensamiento crítico a las narrativas históricas hegemónicas dominantes, en especial a los procesos de *momificación* de la memoria social" Ver más en: https://mde.org.co/mde11/es/artistas/eduardo-molinari

que acontezca, y es por eso, que en el SPIA, damos tanto valor a los conceptos de cuerpo, territorio y conocimiento situado.

Otra de las lecturas que ha sido clave en nuestro desarrollo conceptual y político fue *El maestro ignorante* de J. Rancière (2003). Nos ha sido fundamental para introducir la noción de *indisciplina* en relación con la *no especialización*. Pero ¿a qué nos referíamos con este concepto tan provocador?

> Nos preguntamos hasta qué punto educar para la especialización nos había despojado, en principio, de herramientas cognitivas para traspasar los supuestos cercos disciplinarios y entrelazar los diversos saberes y haceres y, más gravemente, nos había disciplinado para convertirnos en seres obedientes e ignorantes. (Calderón y Caro 2020, p. 6)

Así, concebimos la indisciplina como una resistencia a amoldarnos a órdenes preestablecidos que nos incomodan: jerárquicos, verticales, de especialización; una resistencia del cuerpo al disciplinamiento que, como explicaría Foucault (2000) en su momento, lamentablemente se sigue reproduciendo en las cárceles, los hospitales psiquiátricos y en las escuelas.

Creemos que para lograr un aprendizaje real no basta sumar o mezclar disciplinas –la trans, multi o interdisciplina– sino que necesitamos cuestionar el orden estructural y en ese sentido, acercarnos a lo que Feyerabend (1975) ya proponía en su libro *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento.* Vemos entonces que cuestionar la disciplina no es una novedad, pero sí un reto mayúsculo. Todas las instituciones educativas, al igual que parte de nuestro pensamiento, están basadas y replican esta estructura. Y es por eso que volvemos al

cuerpo para recordar que existen y poner en valor otros órdenes desde lo orgánico, lo relacional y lo vivo.

Construcción de otros órdenes

> *"El monocultivo epistemológico y metodológico es un riesgo inminente para la fertilidad de nuestro pensamiento…"*
>
> Calderón 2020, p. 22-23

Desde 2020, en el trabajo conjunto del SPIA, empezaban a asomarse las nociones de *cultivo*, *cuidado* y *vida* que más adelante en 2022 dieron pie a nuestro tercer libro, *Saberes Vivos*. Desde el cuestionamiento disciplinario, buscamos el establecimiento de nuevos órdenes de relación y de pensamiento y esto nos acercó a la noción de *ecología de saberes* como la plantea el sociólogo brasileño Boaventura de Sousa Santos.

Desde un posicionamiento decolonial, De Sousa Santos (2009) abre el espectro de las *Epistemologías del Sur* con lo que cuestiona y desestabiliza la visión jerárquica, progresista y universal del pensamiento eurocéntrico u occidental. Finalmente, a lo que nos invita Boaventura es a reconocer estas otras epistemes que habitamos, la del cuerpo, la de la tierra y la de la vida.

> Un conocimiento de este tipo es relativamente a-metódico, se construye a partir de una pluralidad metodológica. Cada método es un lenguaje y la realidad responde en la lengua que es preguntada. Sólo una constelación de métodos puede captar el silencio

> que persiste entre cada lengua que pregunta. (De Sousa Santos 2009, p. 49)

De Sousa Santos defiende la pluralidad metodológica, es decir, las múltiples formas de aproximación y representación que, finalmente, se decantan en un conocimiento a–metódico que interpreta no solo la lengua sino también los silencios que la acompañan.

Como si se tratara de un canto, acompañando la voz de De Sousa Santos, Silvia Rivera Cusicanqui (2019) retoma el concepto de lo *ch'ixi* para hablar de lo manchado, en este caso de la academia como un espacio estriado, no liso.

Y así también lo hace la investigación artística al ser un pliegue entre la institución (museística, académica, educativa) y lo artístico, un espacio estriado, manchado, que busca constelaciones metodológicas y flexibles, que se reconfiguran a partir de cada proyecto investigativo, y en ese sentido, construyan nuevos órdenes onto-epistemológico más allá de la lógica evolutiva y progresista.

> La investigación artística se resiste a tener un método prediseñado, una disciplina metodológica única […] La relación que establece […] con la experiencia y la vida es directa y no está determinada por un modelo de representación; más bien está comprometida con la construcción de zonas reflexivas flexibles y múltiples (Slager 2012). (Calderón 2020, p. 16-17)

Ahora, en retrospectiva, podemos ver el camino que fuimos tejiendo desde el comienzo del SPIA hasta ahora. Tal vez, en esos primeros momentos no teníamos las palabras o los términos para nombrar lo que queríamos, pero ya lo intuíamos.

Ahora sabemos que hemos recorrido este sendero a tientas guiándonos por la intuición y lo que nos hemos ido encontrando y anudando desde nuestra localidad Xalapa, Veracruz.

Imagen 1. *Ejercicio cartográfico en el 3er. Encuentro de Investigación Artística*. Fotografía: Atzin Salazar

Saberes vivos y las corpoterritorialidades

> *"Hoy no se trata tanto de sobrevivir como de saber vivir. Para eso es necesaria otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y antes bien nos una personalmente a lo que estudiamos."*
>
> De Sousa Santos 2009, p. 53

Como ya he mencionado antes en el texto las nociones de cuerpo, territorio y vida, no fueron gratuitas ni individuales en el desarrollo del pensamiento del SPIA, se fueron cruzando entre nuestros ojos, modelando entre nuestras manos, tejiendo entre nuestras lenguas; siempre en colectivo. Así, a partir del tercer año de trabajo nos hemos enfocado a "[…] transitar desde una enseñanza de las Artes, a una práctica artística colaborativa, donde el énfasis estará dado en los procesos creativos y en este caso en la relación que se establece con el espacio que se habita y reflexiona […]" (Montenegro 2021, p. 108). Si bien estos términos no fueron espontáneos sino más bien cultivados con los cuidados de todo el grupo, eso no quiere decir que no nos sorprendieran.

Después de dos años de atravesar la pandemia de Covid-19, el SPIA se volvió a los principios más básicos, pero no menos complejos: el conocimiento y la vida. En el libro *Saberes Vivos* discutimos desde distintas perspectivas (artística, escénica, social, antropológica y política) los conceptos de cuerpo y territorio como indisolubles de la investigación y en específico la investigación artística. Nos relacionamos con los saberes como seres vivos a los que hay que alimentar, cuidar y crecer. Estos son saberes que desbordan los límites de las instituciones y las

disciplinas; saberes que se transforman y nos transforman; saberes que no están fijos sino en movimiento continuo, saberes que son vida.

Finalmente, con este posicionamiento, reivindicamos el papel intrínsecamente político de las artes y de la investigación, y defendemos que nuestro hacer no se limita a crear formas estéticas o expresivas, sino a cultivar y cuidar nuevos entendimientos, nuevas formas de vida.

Referencias

Calderón García, N., & Hernández y Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Ediciones Octaedro, S.L.

Calderón, N., & Caro Cocotle, B. J. (Eds.). (2020*). Indisciplinar la investigación artística*. Instituto de Artes Plásticas, UV. y Códice / Suma textual.

Calderón, N., & Ortiz Benítez, J. (Eds.). (2018). *Practicar la inestabilidad. Diálogos y acercamientos desde la investigación artística*. Instituto de Artes Plásticas, UV y Códice / Suma textual.

Calderón, N., Cervantes A. & Salazar, A. (Eds.). (2018). *Saberes Vivos en la investigación artística*. Instituto de Artes Plásticas, UV y Códice / Suma textual.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social.* Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Feyerabend, P. K. (1975). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Ariel.

Foucault, M. (2000). *Vigilar y catigar*. Siglo XXI.

García-Huidobro, R. y Montenegro-González, C. (2021). *La mediación en los proyectos pedagógicos: artistas-docentes como creadores y creadoras de relación desde las artes visuales*. Revista Colombiana de Educación, 1(82), 83-106. https://doi.org/10.17227/rce.num82-10587

Haraway, D. J. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza* (pp. 313-346). Cátedra: Instituto de la Mujer; Universitat de València.

Haraway, D. J. (2019). *Seguir con el problema.* Consonni.

Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En Instituto Superior de Formación del Profesorado, *Bases para un debate sobre investigación artística*. Secretaría General Técnica. Subdirección Generalde Información y Publicaciones.

Montenegro, C. (2021). La práctica artística colaborativa en el territorio sur austral. El lugar del paisaje en los procesos de aprendizaje de una escuela rural de río chico. En *Arte, pedagogía y territorio*. Desafíos de la educación artística al sur del mundo (pp. 105-130). Universidad De Los Lagos.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Laertes.

Slager, H. (2012). *The Pleasure of Research*. Finnish Academy of Fine Arts.

II. Perspectivas para la educación artística

FORMACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

Claudia Cabrera Sánchez

Los retos actuales en el espacio educativo en general, y artístico en particular

¿Cómo observo el estado actual de la sociedad? ¿Qué papel considero que debe cumplir el espacio educativo? ¿Cuáles son sus retos? ¿Cuáles son los genuinos intereses de quienes participamos en él como docentes? ¿Qué me anima y me mantiene en el espacio educativo artístico?

Hay signos de deterioro en nuestra condición humana que podemos atestiguar al reconocer las profundas desigualdades existentes en nuestras sociedades, la mexicana en particular, a saber: la pandemia, la falta de empleo, el racismo, el clasismo, la violencia de género, la desintegración del tejido social y más. Frente a tal panorama vale la pena interrogarnos acerca de los sistemas educativos y su participación para combatir o perpetuar estos hechos. La reflexión, además de poner en duda sus bases pedagógicas y filosóficas, nos conduce a elucidar y asumir compromisos éticos que respondan a tales circunstancias.

El campo del arte no es ajeno a esta situación, también han surgido ahí cuestionamientos sobre lo que produce y su

relación con los hechos que vivimos. Nos hemos preguntado sobre las formas de creación y expresión en el entendido que estas pueden reafirmar o desmontar nuestras visiones, pensamientos y acciones. Sabemos que las representaciones que se elaboran en las artes y la "industria cultural", denominada así por Adorno y Horkheimer (1998), construyen lógicas para entender y crear la realidad y proponen verdades operativas que dan sentido a nuestro transcurrir.

Si nos detenemos a ver lo que sucede en el diario acontecer podemos reconocer que el mundo actual está construido sobre una visión que corresponde al proyecto de la modernidad, el cual contiene una intención de "blanquitud civilizatoria"[4] donde se privilegia el desarrollo alrededor de la mercancía y del capital; asimismo se ha establecido una racionalidad y sistema de valores que lleva consigo una "estética" acorde a estos. Se han establecido formas sensibles con ordenamientos correspondientes a deseos alineados al proceso de acumulación del capital. Pero si, como hemos dicho, las artes producen representaciones, en esa misma operación puede desmontarlas y mostrar los intereses a los cuales obedece.

Por mi parte, veo a las artes como un espacio que otorga posibilidades para imaginar y crear otras realidades, cuyo valor reside en su capacidad de trascender el ámbito cotidiano y personal. Las artes no están condenadas a fundirse con el funcionamiento global de la sociedad, como quería el neoliberalismo que las colocó en el mismo plano de cualquier producto mercantil; por el contrario, deben reivindicar su diferencia y mar-

[4] Según Bolivar Echeverría, la blanquitud civilizatoria se basa en la interiorización del ethos capitalista que "se caracteriza por la disposición a someterse a un hecho determinante: que la lógica de la acumulación del capital domine sobre la lógica de la vida humana concreta" (2016, 86).

ginalidad. El margen es un sitio estratégico en el cual podemos obrar con libertad para explorar nuevas rutas de percepción, sentimiento y pensamiento, es un lugar donde emerge lo sorprendente como obsequio de la vida, cuya fuerza desestabilizadora provoca incomodidad, incertidumbre y cuestionamiento.

Creo que, como humanos, nuestra misión es terminar con el afán de dominar y expoliar personas y naturaleza. Vale la pena aclarar que, cuando hablo de "arte", no me refiero al concepto como producción de un efecto para embellecer ciertos objetos o estructuras funcionales. Esta noción resulta limitada para expresar nuestro potencial creativo; me refiero a las prácticas artísticas que proporcionan un medio para ensayar otras relaciones intra y extra personales. Esta característica se convierte en guía para ser desarrollada en el espacio educativo. Mis preguntas, por lo tanto, son: ¿cómo puede intervenir el arte, con sus estrategias y posibilidades, en el ámbito educativo? Y, desde la perspectiva de la enseñanza artística, ¿qué tipo de artistas deseamos formar?

¿Qué tipo de artistas queremos formar?

En mi experiencia personal, de la cual hablaré más adelante, debo decir que la conjunción de los campos educativo y artístico me hizo experimentar transformaciones que modificaron mi idea del arte y de la escuela. A partir de dicha experiencia afirmo la necesidad de convertir la formación artística en un espacio crítico, abierto a reflexiones emergentes que propicien el descubrimiento de posibilidades inimaginables.

Las entidades formativas para artistas requieren, desde mi punto de vista, un trabajo que contemple compromisos surgidos desde la conciencia corporizada, los sentimientos, la disposición a la incertidumbre y al encuentro y, desde ahí, ir a la

acción. De este modo, aquellos que se formen a partir de esta estrategia serán capaces de reconocer sus deseos, de permitirse suponer e imaginar otras disposiciones, de reflexionar, protestar y transformar. Necesitamos artistas que mantengan vivo su deseo por buscar, de manera responsable y amorosa, lo que todavía "no es"; artistas cuyo cultivo de destrezas, habilidades y capacidad de realizar artificios y componer metáforas sea para afirmar el sentido de "ser y estar" en el mundo. Necesitamos artistas que nos hagan liberar nuestra imaginación y nuestra consciencia para salvar de la ruina al mundo.

En esa perspectiva, la formación artística profesional deberá favorecer las demandas sociales y orientarse a servir a los diferentes sectores, por ello el sentido de comunidad tiene que estar en la plataforma de una formación integral con principios sustentables, solo de este modo será posible una genuina transformación social. Se requiere, por lo tanto, dar otro rango a la formación artística a fin de promover espacios inclusivos y participativos.

Lo anterior precisa replantear la visión que coloca los principios utilitarios y pragmáticos por encima de las necesidades sociales y de los sentimientos humanos.

¿Cómo establecer una relación activa, permanente, sistémica y significativa con todo lo que vivimos? Una relación que permita desplegar todo el potencial mental, emocional, físico y espiritual que poseemos.

Como se puede observar, estoy hablando de la necesidad de una transformación en la práctica educativa y en la concepción del arte, lo cual requiere necesariamente ir más allá de como se ha venido desarrollado bajo los esquemas de la modernidad. En este punto surgen varias preguntas ¿de qué manera hacerlo?, ¿qué elementos tendríamos que considerar para dicha

transformación?, ¿desde qué lugar se debe realizar?, ¿quiénes están o estamos llamados a propiciar este cambio?

Para responder a estas preguntas, tengo algunas intuiciones que parten de mi experiencia como practicante del arte y de la metodología de *Educación Estética*.

Experiencia estética y experiencia educativa

Comienzo por reconocer que he tenido experiencias estéticas con el arte, pero solo fui consciente de ello después de estar inserta en el espacio educativo, lo cual hizo que me interesara por aquellos procesos que consideran la experiencia estética como base para desarrollar el proceso educativo. Esto requiere ir más allá del arte, a fin de propiciar una formación integral que considere la participación y acción de la persona en sus contextos históricos y sociales para explorar alternativas de existencia, donde no se relegue el contacto con lo afectivo y se deje de atender lo efectivo. Se trata de una educación que considere necesaria la experiencia estética para tener aprendizajes significativos en la esfera personal y que sean capaces de trascender el aula.

La experiencia estética genera asombro, impulsa a ir más allá, propicia el encuentro y hace conexiones inesperadas con diferentes campos de saberes. Es, como he dicho, una experiencia íntima que hace ver las cosas cotidianas de otra manera, valorar la vida y sus momentos como acontecimientos capaces de cambiar el rumbo de las cosas; hace tener un tipo de consciencia que lleva a poner atención en aquello que habíamos considerado pequeño o insignificante –como el cuidado de uno mismo y de los demás, de las relaciones y el convivio con cualquier forma de vida–. Si todo esto lo vemos con otra actitud podremos apreciar su plena dimensión. Estoy segura

que la experiencia estética propicia un compromiso ético, así podemos pensar y actuar, por ejemplo, por la sostenibilidad del medio ambiente, por la valoración de la comunidad y los lazos sociales; tener presente que más allá de cualquier temática para una pieza artística se ha de tratar de crear conciencia de ello en el mismo hacer.

Una de las potencialidades del arte está en su facultad para reconocer la participación de la sensibilidad y las emociones en el contexto socio/cultural, en ese sentido podemos asumirlo también como una estrategia social de comprensión, a la vez que propicia un acercamiento consigo mismo en el intento por descifrarse. Es una plataforma capaz de sintetizar, ser crítica y mover –por la vía de lo sensible– los debates sobre el sentido del mundo, así como de hacernos reflexionar sobre las relaciones con nuestro contexto y las formas de vida por las que hemos optado.

Considero de gran importancia las dimensiones afectiva y sensible que las prácticas artísticas estimulan al desarrollar la capacidad de aproximarse a los sucesos desde el campo expresivo y, desde ahí, explorar otra manera de pensar, la cual, lo sabemos y vivimos, es una acción.

Quiero retener estos aspectos: lo sensible, lo expresivo, el pensamiento y la acción. Las relaciones que establecen entre ellos y cómo lo hacen tienen por objeto desembocar en la producción de una experiencia –y, más precisamente, en una experiencia estética–.

Para Fischer-Lichte (2011, p. 378) la experiencia estética es un tipo de percepción que lleva a la transformación en quienes la experimentan. Entre otras cosas se distingue por proveer un umbral que abre espacios de actuación para la experimentación

e innovación. Este tipo de práctica está ligada con el carácter de acontecimiento por realizar actos transformadores.

Si bien se trata de una experiencia personal, no se puede dejar de lado que nace del contacto, de estar en relación con "otro". Es un momento poderoso que modifica a la propia persona y su relación con el entorno. Surge entonces algo que no está completamente dominado por la propia voluntad, algo que posibilita el descubrimiento de lo nuevo, constituye una sorpresa para uno mismo, es un momento de placer por conocer y reconocer la propia actividad y al mundo.

Estoy interesada en los momentos de transformación que provienen del campo de lo sensible en conjunto con nuestro pensamiento-acción –y debo ser franca: son momentos que no siempre suceden–. Mi pregunta es ¿cómo y cuándo suceden?, ¿qué se necesita para que ocurran y qué alternativas ofrecen? Es posible que algunos artistas lo logren, sí, pero también es cierto que depende de la capacidad que ellos y los receptores tienen de implicarse en el momento. ¿Cómo se desarrolla esta capacidad? Pienso que hay aspectos que se desarrollan o atrofian en la experiencia educativa, entonces ¿por qué y para qué establecer relaciones entre el campo del arte y el educativo?

Me detengo en estas cuestiones debido a que reconozco los alcances que tiene la metodología de *educación estética* que, felizmente, conjuga los dos ámbitos: el artístico y el educativo.

Desde el campo del arte hay quienes hemos experimentado momentos y sensaciones donde nos hemos implicado con algo que nos exige y permite mirar, oír y pensar de otro modo –de eso se trata la experiencia estética–, pero el arte no es el único espacio donde se promueven u ocurren transformaciones, el educativo es otro y la conjunción de ambos potencia las alternativas para producir esos momentos únicos.

La *educación estética* surge del esfuerzo por la comprensión y acercamiento a los procesos creativos del arte en un entorno educativo donde intervienen el pensamiento, la emoción, la sensibilidad, el movimiento corporal y mental, la historia personal y contextual. Con estos y otros elementos se llega a producir un extravío en nuestras coordenadas perceptivas habituales. En ese momento podemos ver, como dice Green, lo que está ahí para ser notado (2004, p. 16). Hablamos de notar, por ejemplo, cómo sucede nuestra propia vida o el detalle de una forma, un sonido, las decisiones en una creación y aquello que surge sólo al poner atención a grandes sutilezas que posibilitan otras maneras de mirar, de concebir el mundo y de relacionarnos con él. De ese modo es posible promover transformaciones en nuestras percepciones como vía para imaginar posibilidades éticas y estéticas de convivencia.

Mirar de otra manera nuestras propias vidas es dar vuelta a los ordenamientos que silenciosamente hemos incorporado en nuestras formas de existencia, por ejemplo: la necesidad de competir en vez de convivir, o cánones de belleza que nos vuelven racistas. Se trata de romper con estas formas de ver el mundo e imaginar otras ancladas a nuestra experiencia sensible. Cuando esto se vive y se reconoce como actos que emergen desde nuestro cuerpo surge un tipo de consciencia que nos lleva a pensar y actuar de otra manera.

Ahora bien, la producción de conocimiento implica modificar modos de percepción, e intervenir en la percepción repercute necesariamente en la producción de conocimiento. Es un acto recursivo complejo. La complejidad es una estrategia que produce cambios de perspectiva a nivel epistemológico y que, necesariamente, nos lleva a asumir la producción de conocimiento como una actividad crítica y de elaboración de pen-

samiento capaz de cambiar o, más bien, de asumir un sentido "otro", una lógica que, hasta entonces, no habíamos considerado: una posibilidad inesperada, inédita.

La complejidad, como señala Morin, desafía nuestro conocimiento y, produce resistencia –como muchas veces lo hemos experimentado–: "cada vez que hay una irrupción de complejidad precisamente bajo la forma de incertidumbre, de aleatoriedad, se produce una resistencia muy fuerte" (Morin, 2004).

Las experiencias a partir de la *educación estética* me han llevado a experimentar la incertidumbre, es verdad, pero la resistencia no surge de quien lo vive, sino de quienes están fuera del proceso, de quienes ven los procesos educativos distanciados, desde el enfoque de un sistema –"es decir, desde la posición ventajosa del poder o de las ideologías existentes" (Green 2005, p. 26).

Se requiere, por lo tanto, valor y trabajo para asumir la mirada crítica que surge de la incertidumbre, para poner en entredicho nuestras representaciones habituales y nuestros órdenes. He aquí la dimensión política de nuestra actividad, que, siguiendo a Rancière (2005), no es una lucha por el poder en sí o su ejercicio, sino una lucha para suspender las coordenadas de percepción y saber que hay otras maneras. Esta acción política invita a valorar y descubrir la capacidad de abrir otros caminos. Aquí encuentro la clave para pensar en quienes están –estamos– llamados a asumir el compromiso.

Compromiso de profesores imaginativos

Convencida de que en el espacio educativo se tendría que propiciar este tipo de experiencias y compromisos me pregunto ¿cómo y quienes estamos llamados a ello?

Maxine Greene en su libro *Liberar la imaginación* habla de la necesidad de ver las cosas grandes desde abajo, como sugieren la teoría del "punto de vista"[5].

Verlo desde arriba es ver lo pequeño, dice Green: "Ver pequeñas las cosas o a las personas significa optar por un punto de vista distanciado, observar las conductas desde la perspectiva de un sistema, interesarse por pautas o tendencias en lugar de por la intencionalidad y lo concreto de la vida cotidiana" (2005, p. 24).

La visión desde arriba, preocupada por la eficiencia, supone y actúa considerando que la escuela o la universidad pueden ser manipuladas desde esa mirada. Dicha visión pretende que se cumplan ciertos objetivos predeterminados de lo que cree necesario y da las instrucciones para hacerlo. Es conveniente evidenciar cómo se ha utilizado esta posición para inscribir en los cuerpos y mentes ideas que nos alejan de nosotros mismos; en otras palabras, ideas desde una mirada des-encarnada que elimina al sujeto conocedor, a quien se exime de responsabilidad alguna al ver sin ser visto. Esta es la visión que promete objetividad y ofrece un punto de vista cuyo ojo ordena las diferencias y las iguala, a partir de lo que toma como conocimiento y creatividad.

Para propiciar el cambio es importante ver "a ras del suelo", "cuerpo a cuerpo", para ello hay que tomar en cuenta la perspectiva del estudiante y del docente. Es en este espacio y desde esta relación donde surgen las transformaciones. En otras

[5] Las teorías del punto de vista proponen considerar la posición desde la cual son creados los significados de tal manera que importa mucho si estos surgen de una mirada desde arriba cuya perspectiva empequeñece y distancia los hechos, mientras que mirar desde abajo es estar cerca del suceso y ver especificidades que desde lejos pasan inadvertidas.

palabras, son los docentes, en principio, quienes están en posibilidad de propiciarlas y a la vez transformar su propia práctica. Dice Green: "Para conocer los planes de las personas, las iniciativas que emprenden, las incertidumbres a las que se enfrentan, hay que mirarlo todo desde el punto de vista del participante que se halla inmerso en lo que ocurre" (Green 2005, p. 24).

Esto implica cambiar de enfoque, aprender a escuchar desde abajo para ver las cosas en su amplitud, acercarnos a la dimensión justa de cada persona y cada acción que emprendemos.

Nos damos cuenta de la importancia de la posición desde la cual nos situamos en el proceso de conocer, y es pertinente preguntar "¿desde donde se mira y para quien se produce ese conocimiento?" (Cabrera 2021, p. 39) Como maestros nos cuestionamos sobre ello, sabemos que muchas veces nuestros puntos de vista y nuestra experiencia no es considerada, los resultados que se pretenden están condicionados por el punto de vista "desde ninguna parte". Esto muestra la necesidad de transformar tal situación, así como nuestra forma de conocer, que deberá tomar en cuenta lo que vivimos en el día a día y las alternativas que ofrece.

Cuando hablo de la necesidad del cambio "cuerpo a cuerpo" en lo que acontece en el aula, en atender lo que sucede o deja de suceder ahí, pienso, otra vez, en la importancia de la vivencia y lo que nos posibilita la experiencia estética, tanto para el docente como para el estudiante. Si pensamos que este es un camino, el profesor tiene la difícil tarea de idear situaciones que posibiliten esta búsqueda, para ello hay que comprometerse íntegramente y comenzar desde ahí una exploración compartida entre profesores y estudiantes. Se trata de propiciar una actitud que nos regrese la fuerza vital, resultado de la felici-

dad de aprender en conjunto. Creo, como Green (2004, p. 173) afirma "que el maestro abierto al misterio, al asombro, abierto a las preguntas, es el que puede encender la lenta flama de la posibilidad, incluso para los vencidos, los aburridos, los abandonados. Hay lugar para ellos…". No dudo que muchos de nosotros tenemos esa aspiración, compartimos la experiencia de su posibilidad y tenemos la necesidad de contagiar nuestros deseos e inseminarnos con lo que nos ofrecen. Al asumir este sueño nos rondan las preguntas de ¿cómo hacerlo?, ¿qué necesitamos? Ya había señalado que tengo intuiciones que nacen de mi experiencia con la *educación estética*, y ello me ha llevado a vislumbrar cambios epistemológicos en las prácticas educativa y artística, como aceptar e incorporar la complejidad en el proceso y su apertura a una perspectiva transdisciplinaria.

Mi experiencia con la *educación estética*

Muchos de los que hemos sido formados en las artes ejercemos nuestra profesión a la par con la docencia. En mi caso me inicié como practicante de *Educación estética*, propuesta para la enseñanza y el aprendizaje que se desarrolló en el Lincoln Center Institute for the Arts in Education (LCI) y que conocí en México por el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE), con el que colaboré por más de 15 años. Durante ese tiempo fui capacitada por el LCI y por las sesiones de trabajo entre colegas del instituto. Así mismo, cada taller que impartimos implicaba para nosotros una revisión de nuestra práctica, aclarar sus aspectos y abrir posibilidades, es decir, al mismo tiempo que planeábamos nos capacitábamos, reafirmábamos y transformábamos la metodología.

Asumir desde la práctica de la metodología sus transformaciones está contemplado en la visión de Green, quien reconoce

en la cualidad estética la capacidad de ir en contra de la rutina, de lo estático, lo fijo, lo mecánico, lo que Dewey llamó "anaestético" –lo opuesto a lo estético– (Green 2004, p. 190). Fieles a la propuesta, formamos una comunidad donde las y los *artistas-maestros* –como nos auto nombramos por conjuntar las dos actividades, aunque no es la única razón– nos asumimos como aprendices en permanente proceso, trabajando como investigadores cuyo elemento de estudio es la percepción, por su capacidad para liberar la imaginación. En el camino aprendimos que propiciar momentos de percepción cuidadosa no solo abría nuevas perspectivas y revelaba otras posibilidades, además nos mantenía con preguntas y curiosidades. Ahora sé que trabajar con la percepción estimula el gusto por la vida.

Lo que narro es producto del movimiento y adaptaciones que fui realizando a lo largo de mi estancia en el Instituto y está presente aquí, con mi gratitud, el pensamiento filosófico de Greene a partir del cual se forma la metodología. En la concepción de la *educación estética* influyen las ideas de Dewey, quien partió de considerar la experiencia estética y el pensamiento reflexivo. También hay influencia de Merleau Ponty, quien concebía al cuerpo como el campo de la percepción y la acción (Green 2004, p. 185). Además, en la práctica resuenan los principios del constructivismo y la pedagogía crítica, cuyos elementos son usados vivencialmente para buscar:

> El *aprendizaje imaginativo* entendido este como un tipo de proceso en el que, a partir de la percepción, se producen estados reflexivos para dotar de sentido lo percibido, tomando como base las experiencias previas de los estudiantes y priorizando su participación en la

construcción de significado individuales y colectivos (Cabrera y González 2019).

Para Greene (2004, p. 16):

> La educación estética es una empresa intencionalmente diseñada para fomentar compromisos apreciativos, reflexivos, culturales y de participación a través de las artes, habilitando a los aprendices a notar lo que está ahí para ser notado y dar vida a los trabajos artísticos de tal manera que puedan lograr concebir en ellos varios significados. Cuando esto ocurre se establecen nuevas conexiones en la experiencia: se forman nuevos patrones y se abren nuevas perspectivas.

En esa declaración se mencionan algunas de las acciones que se realizan en la práctica: apreciar, reflexionar, participar, notar, dar vida, concebir varios significados, establecer nuevas conexiones, formar nuevos patrones, abrir nuevas perspectivas… todas son acciones que intervienen en el proceso de imaginar, por eso al llevarlas a cabo se desarrollan capacidades que han sido denominadas por el LCI como *capacidades para un aprendizaje imaginativo*. Es así que para nosotros:

> La idea de capacidad va más allá de un conocimiento o habilidad, se comprende como el conjunto de cualidades o actitudes intelectuales que permiten el desarrollo de una actividad o el cumplimiento de una función. Su cumplimiento está relacionado directamente con las condiciones y situaciones en la experiencia de quien aprende. También refieren a los potenciales y/o aptitudes en el hacer que todo ser humano

> presenta. Por ello pueden desarrollarse y expandirse. El centro de las capacidades es "cultivar" la imaginación, desarrollarla y expandirla" (Cabrera y González 2019).

Estas capacidades se desarrollan a partir de una estructura compleja –no complicada– ideada por los *artistas-maestros*, cuyo objetivo es proponer un campo de acción estimulante y desafiante. La estructura surge de una pregunta cuya respuesta no está anticipada, ni podría estarlo. Lo que sucede en el momento de operar la estructura emerge de la participación de los *asistentes-estudiantes*. Si bien el planteamiento es riguroso, las posibilidades de acción son infinitas y dependen de cada participante, de su contexto, su sensibilidad, sus informaciones, su cultura, pero todas aportan alternativas. El hecho destaca las maravillas que hay en la diversidad y la diferencia, y nos pone en disposición de acoger con gusto el reto de lo multicultural.

El proceso de trabajar con la diversidad requiere desarrollar la escucha del maestro y entre los participantes, así como reconocer la colaboración y lo colectivo en los hallazgos y aportaciones personales. Valorar el proceso permite ver la diferencia y capacidad de tomar decisiones y crear significados desde la experiencia sensible y de los contextos personales. Se trata de apreciar la capacidad de abrir posibilidades y no solo de buscar resultados. Por supuesto, no hay garantía de nada, pues no se puede saber lo que ocurrirá en cada uno, ni tenemos la facultad de hacer que suceda lo que deseamos. "Todo lo que podemos hacer es tratar de inventar situaciones que lo hagan posible; permitiendo que haya tiempo, silencios, intimidad" (Green 2004, p. 43). Aun sin tener seguridad de nada, saber que puede ocurrir la transformación nos hace tener la disposición de asumir el riesgo.

Al confeccionar una situación, los artistas–maestros ponemos en juego las capacidades que pretendemos desarrollar: notamos, hacemos conexiones, descubrimos las posibilidades infinitas de significaciones que podemos producir al estar en contacto con una pieza artística, etcétera. Es una manera de investigar y pensar. "Parte fundamental de esta práctica requiere ejercer un tipo de investigación y crítica al elegir piezas artísticas y más específicamente sus características para diseñar dispositivos cuyas atmósferas propicien un encuentro con esos trabajos" (Cabrera 2018, p. 15). Consecuentes con la propuesta de la *educación estética*, en la preparación de los talleres nos centramos en reconocer las cualidades concretas del trabajo artístico, elementos que el artista ha manejado para transformar algo de la realidad y con ello iluminar algo del mundo que no habíamos notado.

Ver las cualidades de un trabajo y desentrañar sus relaciones precisa de la formación disciplinaria que nos ha dotado del léxico empleado en la pieza, aun si se trata de piezas multidisciplinarias; pero si bien partimos de ello, el verdadero trabajo nos lleva más allá del terreno disciplinario que propone la pieza, sea danza, teatro, música, artes visuales, se trata de trascender su marco disciplinar para, a partir de la exploración concreta de sus cualidades –como el movimiento, cuerpo, fuerza, textura, ritmos–, vivir y dotar de nuestras propias vidas a lo elaborado por los artistas. Es aquí donde considero muy significativo tener en cuenta la estrategia transdisciplinaria.

Tanto al planear como al realizar el taller, hacemos análisis y apreciación de la obra, pero la práctica que realizamos rebasa esas aproximaciones para proponer espacios de acción, elemento fundamental para aprender de otra manera y pensar los significados desde la experiencia corporal y sensible. No se trata de

hacer por hacer, sino de comprender y comprometerse a partir de la acción. Dice Green (2004, p. 142): "Hanna Arendt dejó muy claro que la acción, en contraste con el comportamiento, significa tomar la iniciativa, embarcarse en un principio, poner algo en movimiento". Desde mi experiencia puedo decir que *embarcarse en un principio*, desde la exploración en la acción hace ver más, lleva a descubrir alternativas desde una conciencia corporeizada que nos hace dar sentido a las condiciones de la vida.

La estructura ideada por el artista-maestro conduce a tener una relación íntima con la obra, en esta cercanía se establece un encuentro con el objeto al que cargamos con nuestra propia vida y, de forma recíproca, el objeto nos baña de sus cualidades. No hay separación entre sujeto y objeto, lo que permite un cambio en la forma de mirar la pieza y de mirarnos a nosotros mismos. Conforme nos vamos implicando en la indagación aparece el asombro y se incrementa la complejidad. Cuando esto sucede lo sentimos como un acontecimiento que nos hace valorar nuestra presencia en el mundo. Una vez experimentados estos cambios, grandes o pequeños, es importante reflexionar cómo han sucedido. Este es otro momento placentero que contribuye a tener una experiencia estética, incluso desarrolla la facultad de aprender a aprender.

Uno de los momentos más emocionantes del proceso es confeccionar la estructura que se ha de *performar en un tiempo-espacio*, el cual puede ser el aula, o cualquier lugar destinado a la participación. Diseñar el dispositivo se hace de la mano de un trabajo artístico, de apreciar las disposiciones de su creador, pero, más importante aún, es la toma de decisiones críticas y personales para elegir los elementos con los cuales armar un dispositivo de acción, es decir, ejercemos una forma de pensar e

indagar en distintos niveles para acceder a los trabajos artísticos de varias maneras. Esto nos lleva a reconocer diferentes niveles de percepción que trascienden a nuestras vidas y también nos hace ver niveles de realidad, como propone la metodología transdisciplinaria. Lo interesante de adentrarnos en estas exploraciones es que produce significaciones emergentes, siempre en movimiento, que impide encerrarlas en una lógica mesurable. Estos elementos, reitero, son considerados desde la metodología transdisciplinaria y han supuesto cambios que nos abren posibilidades para pensar de otra manera.

He explicado que nuestra labor se centra en abrir espacios para el ejercicio de la imaginación. Esto se hace a través de elaborar una pregunta que ha de ser respondida y explorada con el hacer, donde cada acción implica la toma de decisiones. Hay un acento en la actividad creativa al proponer soluciones a los retos que plantea la pregunta. Al resolver y saber que existen numerosas maneras de hacerlo se descubre, desde lo aparentemente sencillo, la complejidad del acto. Hay mucho que indagar sobre lo que sucede en esos actos, por ejemplo, sobre la manera en que amalgamamos nuestras visiones con las otras, de cómo rompemos con nuestras propias convenciones y códigos, y cómo tomamos los riesgos de desarticular lo que somos. En ese ejercicio, también, damos importancia a lo que cada uno es en relación con el otro al descubrir las riquezas propias, tanto como la de los demás. Sin duda pasan muchas cosas, pero una de ellas es que somos habilitados para percibir y admirar nuestra capacidad de acción y cambio. Por eso estoy de acuerdo con Green (2004, p. 166) –por haberlo vivido– cuando dice que nuestra tarea es facultar a la gente para amar el mundo y para abrir el camino a las renovaciones. No exagero si digo que me he sentido "enamorada" cuando práctico la *educación estética*.

Estas experiencias me han hecho asumir el reto de trasladar la *educación estética* a los espacios formativos –no para asumir a las artes como medio de motivación, como se les ha querido tomar, o como auxiliar para aprender a leer, o a conocer de la historia, de la física o las matemáticas, aunque puedan ser útiles para ello su verdadera fuerza está en la capacidad que tienen de incidir en nuestra actitud y en consecuencia en el mundo–.

Uno de los retos consiste precisamente en la revisión de los currículos educativos, también es cierto que llegar a poner en acción algo de lo que he referido requiere de programas de formación docente donde se asuma la revisión epistemológica, filosófica y pedagógica para responder a las actuales circunstancias. Sería necesaria la creación de grupos de investigación y en específico de investigación-creación en la docencia, la indagación y construcción de metodologías de enseñanza-aprendizaje, así como la reflexión y búsqueda de formas de evaluar lo que no es mensurable. Ante ese panorama es pertinente preguntarnos si no será el momento de modificar los marcos con lo que se ha desarrollado la institución educativa, y si no es el momento de considerar la perspectiva transdisciplinaria.

La transdisciplinariedad

Con base en todo lo anterior me parece conveniente incorporar –como sustento para dar cabida a las transformaciones que pueden ocurrir con la práctica de la *educación estética– a la metodología transdisciplinaria.*

¿La Transdisciplinariedad puede sentar las bases de un nuevo paradigma y propiciar un conocimiento socialmente pertinente? En el campo de la formación artística el conocimiento ha sido visto en términos disciplinarios. Se han hecho algunos intentos de incluir las perspectivas multi e interdisciplinaria,

pero, en general, poco se ha hecho para avanzar en la frontera del conocimiento. Esto ha resultado en mínimas aportaciones desde las artes a la comprensión y transformación de la realidad social que vivimos.

Es aquí donde surge la necesidad de un nuevo paradigma que, a diferencia de la epistemología de carácter disciplinario, contribuya a abrir las fronteras del conocimiento y propiciar otros socialmente pertinentes. En mi perspectiva creo que sí es posible, puesto que tanto la Transdisciplinariedad como la *educación estética* constituyen estrategias en cuyos principios se vislumbra el surgimiento de un ser humano capaz de contender con todo aquello que está entre, a través y más allá de los límites disciplinarios.

La transdisciplinariedad, como dejó plasmado en su *Manifiesto* su creador, Basarab Nicolescu (2009), está llamada a desempeñar un papel central en la educación, por imaginar, en primer lugar, la revolución de la inteligencia con base al equilibrio entre la inteligencia analítica, los sentimientos y el cuerpo.

Según Nicolescu son tres los principios o axiomas que orientan la metodología transdisciplinaria (Nicolescu 2009, p. 26):

1) El ontológico: hay diferentes niveles de realidad del objeto y, en consecuencia, diferentes niveles de realidad del sujeto. Los niveles de realidad[6] –a los que corresponden

[6] Hay que entender por *nivel de realidad* un conjunto de sistemas invariantes a la acción de un número de leyes generales. Esto quiere decir que dos niveles de Realidad son *diferentes* si al pasar de uno a otro hay ruptura de las leyes y ruptura de los conceptos fundamentales (…) lo cual no impide la coexistencia de dos mundos. La prueba: nuestra propia existencia. Nuestros cuerpos tienen a la vez una estructura macrofísica y una estructura cuántica (Nicolescu 2009 23-24).

potencialmente niveles de percepción– pueden ser concebidos como inconmensurables si, a la vez, aceptamos la expansión del universo y la lógica dual de la coexistencia de partícula y onda en el nivel subatómico.

2) El lógico: la transición de un nivel de realidad a otro está garantizada por la lógica del tercero incluido que logra la superación de la lógica binaria del Tercero excluido. En la lógica del Tercero incluido hay tensión, no contradicción, por eso es la lógica de la *complejidad*. Y así como la complejidad incluye la simplicidad, la lógica del Tercero incluido contiene la lógica del Tercero excluido –que es válida para situaciones relativamente simples, no para situaciones complejas, donde la exclusión ha mostrado sus graves consecuencias.

3) El epistemológico: la estructura de todos los niveles de realidad aparece en nuestro conocimiento de la naturaleza, de la sociedad y de nosotros mismos, como una estructura compleja (Nicolescu 2011, 22).

Para una verdadera transformación, además de plantearse la apertura hacia nuevas formas de conocer y hacer, es necesario *transformar* nuestra manera de conocer y hacer, muy distinta a la del paradigma científico. Esto es lo que proponen la *educación estética* y la transdisciplinariedad. Entonces, todos los involucrados en el proceso: estudiantes, docentes, investigadores y autoridades educativas en el campo de las artes tendrán que estar dispuestos a dar el salto, pues es urgente establecer una relación adecuada entre ciencia, arte y espiritualidad al interior de la formación artística y en la educación en general.

A propósito de la espiritualidad, un aspecto que no puede ser soslayado en la formación integral de la persona, y con mo-

tivo de la pandemia, Basarab Nicolescu preguntaba: "¿Cómo abrir los ojos a lo que está sucediendo?" –y así respondía–

> En mi opinión, la única solución es la evolución espiritual de toda la humanidad. Sólo ella podría tener en cuenta todos los niveles de Realidad y el Tercer Oculto... Se trata de una espiritualidad radicalmente nueva, transreligiosa y transcultural. La transdisciplinariedad ofrece las herramientas para la instauración de tal espiritualidad, fundada en la comunidad de destino de todos los seres de la tierra. Debemos hacer, con gran humildad, un nuevo pacto de asociación con la Naturaleza y con todos los seres de la tierra –humanos, animales, aves, árboles, plantas (Nicolescu 2020, p. 1).

En el campo de la formación artística, particularmente en América Latina, reitero, la metodología de la ciencia moderna ha dominado en todo proceso de conocimiento legitimado académicamente y es solo en los años recientes que se comienzan a percibir cambios debido a las propuestas de los artistas, docentes e investigadores provenientes de distintas disciplinas (escénicas, visuales, musicales, etc.) quienes se abrieron a la multi, inter y transdisciplinariedad propiciando nuevas miradas sobre la discriminación, la pobreza y la injusticia, entre otras cosas y, en consecuencia, nuevas formas de concebir el arte.

Como señala Adame (2017, p. 6), "Si las artes del siglo XXI se orientan, por un lado, hacia la ruptura de las fronteras y, por otro, hacia la espectacularidad tecno-cibernética, a las artes les toca jugar un papel transformador con respecto a la manera de comprender y representar a la persona, a la sociedad y al mundo".

El advenimiento de una cultura transdisciplinaria que puede ayudar a eliminar las tensiones que amenazan la vida en nuestro planeta, afirma Nicolescu (2011), es imposible sin un nuevo tipo de educación que tenga en cuenta todos los aspectos del ser humano. Las diversas tensiones –económicas, culturales, espirituales– son, inevitablemente, perpetuadas y profundizadas por un sistema educativo basado en los valores de otro siglo, en desacuerdo con los acelerados cambios contemporáneos.

En la Metodología transdisciplinaria, como en la *educación estética,* la duda y la contradicción adquieren un lugar preponderante y la verdad se reconoce como inalcanzable a través de una sola disciplina, de este modo es posible pasar del nivel de discernimiento informativo, a un nivel de comprensión donde el Sujeto comienza a reaparecer porque en ese nivel se unen conocimiento y Ser.

La transdisciplinariedad no concibe la división entre ciencia y cultura y apela a la transculturalidad. Este principio muestra que los seres humanos somos idénticos desde el punto de vista espiritual, más allá de las inmensas diferencias entre las culturas. El enfoque transdisciplinario, como la metodología de la *educación estética* se basa en el acto de preguntar, que se acompaña de respuestas aceptadas como temporales y no definitivas.

La Transdisciplinariedad, como ciencia y arte de tender puentes, se coloca en la frontera del conocimiento porque implica una actitud ética de apertura y diálogo, por eso puede tender puentes hacia el equilibrio físico, emocional e intelectual del sujeto: puentes consigo mismo, con los otros y con la naturaleza para reconstruir, desde la honestidad y el compromiso aquellos lazos sociales, ambientales, culturales y afectivos que coloquen a las personas dentro de un entramado de relaciones

fundamentales para comprender y fomentar el cuidado integral personal, de los otros y del planeta. A eso debe aspirar, desde mi perspectiva, la formación artística.

Referencias

Adame, Domingo (2017). *Más allá de la gesticulación*. Ensayos sobre teatro cultura en México. Buenos Aire: Argus–a.

Adorno, Theodor W. y Max Horkheimer (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Editorial Trotta.

Echeverría, Bolívar (2016). *Modernidad y blanquitud*. México: Ediciones Era.

Cabrera, Claudia (2018). *Artista-investigador. Una posición, disposición y compromiso afectivo.* Ponencia sin publicar presentada en el VI Coloquio internacional sobre artes escénicas "Arte y ciencia de la investigación escénica" (Universidad Veracruzana).

Cabrera, Claudia (2021) Miradas desde el margen. *Disidencias culturales en prácticas performátivas contemporáneas* Tesis de doctorado. Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos UNAM.

Cabrera, Claudia y Francisco González (2019) *Apuntes sobre educación estética. Reflexiones desde la práctica.* Artículo sin publicar.

Fischer–Lichte, Erika (2011). *Estética de lo performativo*. Trad. Diana González Martín y David Martínez Perucha. Madrid: Abada Editores.

Greene, Maxine (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*, México: Edere.

Green, Maxine (2005) *Liberar la imaginación*, Barcelona: Grao

Morin, Edgar (2004) "Epistemología de la complejidad" trad. José Luis Solana Ruizen. *Gazeta de Antropología*, 20-02 http://hdl.handle.net/10481/7253

Nicolescu, Basarab (2009*) La transdiciplinariedad: Manifiesto*. Hermosillo: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Nicolescu, Basarab (2011) "La idea de niveles de Realidad y su relevancia para comprender a la no-Reducción y a la Persona". En Núñez, Cristina et. al. (comp.), *Transdisciplinariedad y Sostenibilidad.*

Encuentro con Basarab Nicolescu. Xalapa: Universidad Veracruzana/Editores de la Nada, A.C. Impreso.

Nicolescu, Basarab (2020) "Un "STOP!" planétaire et individuel" en Nicolescu, Basarab y Florent Pasquier, *Rencontres Transdisciplinaires. Bulletin CIRET* 25 https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b25.php

Rancière, Jacques (2005). *Sobre políticas estéticas.* Barcelona: Macba/UAB.

DANZA COMO EXPERIENCIA: PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES

María del Carmen Correa Beltrán
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza "José Limón"
Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

La educación no es preparación para la vida,
la educación es la vida en sí misma.

John Dewey

Este texto es consecuencia de la ponencia que ofrecí en el marco del Foro Abierto Sobre la Enseñanza de las Artes en México (FASE AM), de la Facultad de Artes Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la cual tuvo como finalidad última presentar a los asistentes la perspectiva metodológica que, desde hace varios años, vengo conformando para guiar de forma más asertiva mi practica docente como maestra de la técnica de ballet. Como consecución de dicha ponencia en forma de texto, esta disertación pretende ampliar y esclarecer cada tema que abordé durante la misma. Está construida a manera de *cascada* –epistemológica y metodológica–, para desentrañar cada uno de sus apartados, así como dar sentido a su totalidad.

El primer apartado trata sobre la importancia de comprender las funciones que tiene la educación artística en la sociedad; profundiza en las cualidades de la relación entre educación y artes; y presenta distintas acepciones con las cuales se define dicha relación, de entre las que se destacan las de educación *por, para y con* las artes, de acuerdo con Bamford (2009) y Touriñán (2016; 2018).

El segundo, se enfoca en la *experiencia*, vista desde la perspectiva del filósofo John Dewey, así como en responder a la pregunta ¿qué es y cómo se define *experiencia* en su función epistemológica?; apunta a entender desde esta perspectiva la *experiencia artística, estética y educativa*; acompaña a Dewey en la problematización de este *caleidoscopio* experiencial, Eisner (2010).

Finalmente, el último apartado devela los componentes, cualidades y funcionalidad de la perspectiva metodológica que comparto con ustedes, la cual es susceptible de aplicarse en cualquier disciplina artística; su desarrollo y articulación transcurre a partir de contestar preguntas que comienzan con *quiénes, por qué, para qué, qué y cómo*; e invita a repensar cada disciplina como un *sistema complejo* a partir del paradigma de la complejidad de Edgar Morin (1990).

Enseñanza de las artes, educar con las artes

La educación es la reconstrucción continua
de la experiencia,
que tiene por objeto extender y profundizar
el contenido social.

John Dewey

Hablar de la enseñanza de las artes y la educación artística supone ser conscientes, primero, de qué estamos hablando de una relación entre dos campos de conocimiento: educación y artes. Campos que, a lo largo de la historia de la humanidad, han sido pilares para la construcción de conocimiento significativo que promueve el bienestar y el crecimiento de las personas. Una relación cuya finalidad ulterior es nutrir sensible, creativa y reflexivamente a todos los sujetos para que sean capaces de contribuir de manera más plena al desarrollo favorable de la sociedad a la que pertenecen. Como dos entidades involucradas en una relación *amorosa*, la educación y las artes deben saber mirarse y reconocerse, dialogar de manera incansable sobre fundamentos epistemológicos, filosóficos y metodológicos para encauzar asertivamente el proceso de enseñanza aprendizaje y la praxis de los docentes.

Estos dos campos forman parte intrínseca de nuestro quehacer profesional cotidiano como artistas y maestros. Creo que todos hemos sido testigos del poder transformador y emancipador que ambos pueden tener en nuestros estudiantes. Sin embargo, considero que la práctica docente recurrente y prolongada, por sí sola, no es suficiente para tener el tipo de experiencia docente que nos hace aptos para impulsar a los estudiantes

hacia su crecimiento integral. Como apunta Dewey en 1916 (2002a, p. 124): "La mera actividad no constituye experiencia". De acuerdo con este filósofo, el valor de la experiencia depende de la percepción atenta de las relaciones entre las experiencias vividas en el pasado y de saber concatenarlas con las que tenemos en el presente, con miras a proyectar experiencias ulteriores (Dewey, 2010).

En mi opinión, para conformar experiencia docente de calidad, los maestros de artes necesitamos conocer a profundidad las cualidades y principios de la educación, las características particulares de los procesos de creación artística y los tipos posibles de articulación entre los mismos. Lo anterior, para sustentar el marco teórico epistemológico que sirva como base a la metodología y las estrategias pedagógicas de nuestra enseñanza, de tal forma que resulte en el aprendizaje significativo de nuestros estudiantes. Cuanto más contundente sea nuestro conocimiento sobre estos dos campos de saber, mejor podremos justificar en la práctica el valor de la educación artística en nuestra sociedad. Quienes nos dedicamos al campo de la enseñanza de las artes hemos de tener presente que sólo una relación dinámica, dialógica y constructiva entre estos dos campos puede impactar la vida de las personas de manera más asertiva.

Ahora bien, en la praxis, la relación entre educación y artes puede entenderse y construirse de diversas maneras. Son múltiples los contextos en los que la educación artística está presente como área de conocimiento, así como variadas las nominaciones con las cuales se ha buscado definirla, a partir de los objetivos que plantea y pretende alcanzar cada organización educativa o, de manera individual, cada maestro.

A continuación, este apartado se enfoca en revisar definiciones que algunos pensadores nos han aportado y, con ellas,

promovido el análisis y la reflexión sobre los tipos y las cualidades que la relación entre la educación y las artes puede adoptar.

Distinciones para educación artística

Definir qué es y qué función tiene la educación artística, a partir del tipo de relación que sostienen la educación y las artes dentro de cada contexto, no es fácil. Primero, porque cada uno de estos campos es, en sí mismo, un complejo entramado de conceptos, metodologías, técnicas, finalidades, procedimientos y vínculos con otras áreas de conocimiento.

En segundo lugar, porque el lenguaje que usamos para comunicar ideas y creencias a través del habla y la escritura atraviesa, determina y modifica sus sentidos. Las palabras que seleccionamos y la forma en que las combinamos para articular sentencias y oraciones, impacta en los posibles significados de nuestros argumentos. La gramática y la semántica influyen en las inflexiones que éstos últimos pueden adoptar. Delimitar y nombrar los tipos de relaciones posibles entre educación y artes, no está exento de esta problemática lingüística. Sin embargo, hoy contamos con algunas definiciones que han aportado diversos pensadores, artistas, pedagogos e investigadores de nuestro campo para esta relación, que vale la pena revisar.

A saber, el crítico de arte Herbert Read (1893-1968) contribuyó, de manera notoria, para que se reconociera la importancia que tienen las artes en la educación para la sociedad. Su convicción fue tal, que la tesis que expuso en 1943 en su libro *Educación por el arte*[7] (2010, p. 27), versa sobre "que el arte debe ser la base de la educación". Más allá de la contundencia de

[7] Título original en inglés: *Education through art* (1943). Que traducido al castellano significa literalmente: Educación *a través* del arte.

toda su tesis sobre la educación artística, considero que la peculiaridad de este texto es que abrió la puerta hacia la búsqueda de definir y nombrar la relación que mantienen la educación y las artes. Es justo en el título de este libro donde se encuentra la pista que pretendo seguir.

Podemos decir que, a partir de este libro las preposiciones que sirven de nexos entre las palabras educación y artes comenzaron a cobrar relevancia, semántica y conceptual, para denotar diferentes características de esta relación. Desde su publicación, otros pedagogos, educadores e investigadores como Eisner (1998), Bamford (2009) o Touriñán (2016, 2018) han aportado estructuras gramaticales que incluyen preposiciones diferentes a *por* entre las palabras educación y artes. Entre éstas encontramos educación: *por medio* de las artes, *a través* de las artes, *en* las artes, *de* arte, *sobre* arte, *desde* las artes, *para* el arte y *con* arte.

Ahora bien, en la articulación entre las estructuras gramaticales y las explicaciones de los autores que revisé, encontré que la subjetividad juega un papel determinante en la forma en que cada uno enuncian estas formas lingüísticas. Observé que el sentido de cada definición depende del contexto sociocultural en el que las demarca cada autor, así como de su enfoque epistemológico y su experiencia dentro el campo; también, de su lengua natal y la traducción de sus textos al castellano. Si bien creo que el diverso uso de preposiciones ha detonado la problematización de la relación entre educación y artes, prefiero dirigir esta reflexión a distinguir las dimensiones y los ámbitos educativos en los que las artes se enseñan en la actualidad.

Partiré del enfoque epistemológico del pedagogo Touriñán (2016, p. 45): "la educación artística es sustantivamente educación". Para él, las artes son un área de experiencia cultural más,

dentro de la educación, que ayuda a la construcción de conocimiento de los sujetos. Su perspectiva es que, en el campo de la educación artística: *educación* funge como *sustantivo* y *artística* como *adjetivo* –como sería el caso de la educación ambiental, tecnológica o científica–.

Sobre los *ámbitos-dimensiones* educativas en los que se enseñan las artes, Touriñán (2016) nos dice que existen tres binomios:

Ámbito de la educación artística común: dimensión general de la educación

Es aquel en el cual las artes contribuyen a la formación integral de los estudiantes –conjunto de conocimientos generales y culturales, valores, destrezas, hábitos, aptitudes– que lo capacita "para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos" (Touriñan, p. 73). Este es el caso de cuando se utilizan expresiones artísticas para investigar, aprender y exponer temas de otros campos de saber. Este ámbito-dimensión se puede apreciar, particularmente, dentro de la educación preescolar y básica.

Ámbito de educación artística específica: dimensión de la educación general

Su finalidad es desarrollar el sentido artístico y estético de niños, adolescentes y adultos a través de los contenidos, métodos y formas de expresión específicas de una disciplina artística. En esta dimensión se contempla desarrollar la comprensión de la historia del arte y fomentar su apreciación estética, la formación de espectadores sensibles y críticos, así como la enseñanza aprendizaje a través de la incipiente práctica y creación de objetos de arte. En muchos casos, suele ser la dimensión en la que

un estudiante profundiza de manera especial en las experiencias artística y estética y decide formarse profesionalmente dentro del campo de las artes.

Ámbito de educación artística especializada: dimensión de la formación profesional y vocacional

Su finalidad es formar artistas especializados en una disciplina a partir del conocimiento teórico, técnico, metodológico y material específico de la misma. Se considera "que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable" (Touriñan, p. 75) dada su cualidad de profesionalizante.

Como podemos apreciar de lo anterior, Touriñán hace especial hincapié en que, la finalidad de cada binomio ámbito-dimensión de la educación artística está estrechamente vinculado a los objetivos, los contenidos, las actividades y la población de estudiantes en donde se inscribe su enseñanza y aprendizaje; esto es: *para qué, qué* y *a quién*. Puesto de otra manera, los contenidos y actividades particulares de la disciplina que los maestros seleccionan de entre todas sus posibles combinaciones, deben ser los adecuados para la finalidad que rige a cada uno de estos binomios educativos y al tipo de población y contexto sociocultural donde se lleva a cabo cada experiencia formativa.

Lo anterior puede significar asumir que, antes de ser maestros de alguna disciplina artística, somos educadores. Posicionarnos como educadores implica entonces revisar y replantear los objetivos que rigen nuestra enseñanza y proyectar los alcances que ésta puede tener, tomando en cuenta el ámbito y la dimensión de la educación en la que nos desenvolvemos.

Respecto a las preposiciones que se utilizan para enunciar las diversas definiciones de educación artística y aunque cada una puede a su vez tener varios significados, considero éstas sí

ayudan a los maestros de artes como punto de partida en su reflexión en torno a cómo mirar y articular su práctica docente desde el *por qué,* el *qué,* a *quién* y el *cómo.* Así, me inclino por distinguirlas a partir de dos acepciones generalizadas el día de hoy: *por* el arte y *para* el arte, tomando la perspectiva de Touriñán (2016; 2018) Con ellas se marca la primera distinción y categorización entre los dos tipos de población que aprenden artes.

Educación por el arte

Educación centrada en la población estudiantil que al exponerse a toda experiencia artística adquiere conocimiento, capacidades, destrezas, valores y hábitos que la educación promueve en su más amplio sentido. Conjunto de saberes que los ayudará a conformarse como sujetos propositivos y emancipados. En esta definición se encuentran incluidas la educación artística común (dimensión general de la educación) y la educación artística específica (dimensión de la educación general) (Touriñán, 2016).

Educación para el arte

Educación centrada en esa población estudiantil particular que, al enfocarse en aprender una determinada disciplina artística, busca conformarse como creadora de los objetos artísticos de la misma a través de utilizar sus formas expresivas, técnicas e instrumentos. Está vinculada a la ejecución, comprensión, interpretación y significación de los conceptos que denotan cada disciplina artística. Así mismo, se centra en intereses personales o institucionales de acuerdo "a las condiciones de la profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de las artes" (Touriñán, 2018, p. 78). Esta definición se

aplica a la educación especializada –dimensión de la formación profesional y vocacional– (Touriñán, 2016).

Las definiciones *educación por el arte y educación para el arte*, arrojan luz sobre nuestra competencia profesional como maestros en esta área de experiencia cultural, pero conllevan el peligro de conducir nuestra observación y praxis en la educación artística desde esa perspectiva a la que en 1938 se refirió Dewey (2010) como *lo uno o lo otro*. Esto es, seleccionar y proceder a partir de una mirada dual, reduccionista y *parcelarizada*[8], en vez de unificadora, complementaria, compleja y sistémica[9].

De lo anterior, finalmente me inclino por la propuesta de Touriñán (2016) de unificar el sentido de la educación artística y dirigir nuestra labor como maestros a partir de su definición: educar *con* las artes. Porque, "Educar *con* las Artes, es utilizar las Artes para desarrollarlas como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito de educación vocacional y profesional" (Touriñan, p. 72).

Aceptar esta definición implica que como maestros que enseñamos una disciplina artística, independientemente del contexto y la dimensión educativa en el que nos enmarquemos y el tipo de nuestra población estudiantil, nos autodenominemos (ante todo) como *educadores* y nos aboquemos a fomentar en nuestros estudiantes (sobre todo) pensamiento reflexivo y crítico, así como a impulsar su capacidad creadora, artística y estética para que las utilicen como medios en la resolución de problemas de cualquier tipo. Porque como asienta Bamford (2009, p. 22): "La nueva realidad se inscribe en el terreno crítico y estético del aprendizaje".

---

8 Del pensamiento complejo de Edgar Morin (1990).

9 Del pensamiento complejo de Edgar Morin (1990).

Concluyo este apartado con una reflexión de esta última autora sobre la importancia de la educación artística en nuestro mundo:

Las artes inciden directamente en la conformación de unas percepciones e identidades propias positivas, ya que representan un elemento clave para la consecución de los objetivos educativos y de aprendizaje continuo. Asimismo, pueden ayudar en el desarrollo de la conciencia cultural y en la aceptación de la propia persona y de los demás. (Bamford 2009, pp. 21-22)

Todo aquel que aprende y practica una disciplina artística, sea su finalidad convertisteis en un profesional de la misma o no es, ante todo: *persona*. Y por el sólo hecho de serlo, merece tener el derecho de gozar de las bondades y los beneficios que las artes le pueden brindar. De tener, vivir y corporizar experiencias que la ayuden a dar sentido a su aprendizaje y práctica. Así, para poder decir con todo derecho que nos dedicamos a la enseñanza de las artes, es esencial comprender tanto las características de la relación entre educación y artes, como las cualidades de la relación entre educador-*persona* y estudiantes-*personas*.

Experiencia artística, estética y educativa

La experiencia es de un material fraguado con incertidumbres
que se mueven hacia su propia consumación a través de series conectadas de variados incidentes.

John Dewey

En el apartado anterior, podemos ver que la palabra *experiencia* atraviesa su argumentación de manera insistente,

siempre seguida por adjetivos como cultural, docente, ulterior, artística, estética y educativa; o antecedida por verbos como conformar y gozar. Su presencia no es casualidad; de hecho, esto es consecuente con el título de esta ponencia: danza como *experiencia.* Esto se debe a que *experiencia* cobró importancia para mi investigación de maestría cuando se reveló la posibilidad de usarla como concepto central para problematizar, epistemológica y metodológicamente, mi objeto de estudio: la enseñanza de la danza –técnica de ballet– como medio para construir conocimiento corporal integral.

Antecedentes

En mi trabajo de tesis de licenciatura aparece continuamente la expresión *experiencia significativa.* Si bien la referí de forma consciente por su poder expresivo generalizado, no sustenté teóricamente su pertinencia. Al ser mi investigación de maestría una continuación del mismo objeto de estudio que abordé en la licenciatura, comencé a indagar sobre esta expresión tomando como inicio tres textos fundamentales para la enseñanza de las artes: *El arte y la creación de la mente* de Eisner (2010)[10] y *Arte como experiencia* (2002b) y *Experiencia y educación* (2010) del filósofo John Dewey (1859-1952).

Los textos de Dewey, además de arrojar luz sobre la expresión *experiencia significativa*, me incitaron a generar algunas preguntas clave que desde entonces forman parte de mi labor investigativa sobre la docencia de la técnica de ballet: ¿qué es *experiencia*? ¿Cómo definir *experiencia*? ¿Cómo nombrar y ha-

[10] Para la argumentación de este libro, Elliot Eisner tomó a John Dewey como uno de sus principales referentes teóricos para desentrañar y justificar los alcances que las artes pueden tener en la educación en general, en tanto medios para construir y desarrollar las mentes de todas las personas.

cer cognoscibles los tipos de *experiencias* susceptibles de tenerse al bailar esta técnica? Por otro lado, su lectura despertó en mí la intuición de que en otros libros de Dewey podía encontrar más pistas sobre lo que *experiencia* era y significaba para él. De aquí, me enfoqué a estudiar obras que Dewey escribió entre sus dos textos más significativos para el campo de la educación: *Democracia y educación* de 1916 y el antes citado *Experiencia y educación* de 1938. De ellos, pude corroborar que mi intuición había sido correcta: además de en *Arte como experiencia* (2002b) y *Experiencia y educación* (2010), encontré en seis de estos libros[11] que la presencia del término *experiencia*[12] es contundente; así, un abanico generoso de sus acepciones se extendió ante mí.

Este hallazgo no sólo significó que había encontrado material cuantioso para poder responder mis preguntas, sino también al pensador idóneo para dar sustento al marco teórico de toda mi investigación en curso. Dewey se me develó como el guía ideal para conducirme filosófica, pedagógica y metodológicamente en mi travesía por todo el territorio que abarca tanto a la enseñanza de las artes, como a la educación en su más amplio sentido epistemológico. Además de haber sido un catedrático prolijo en sus estudios de diversas áreas de conocimiento, Dewey le otorgó al cuerpo[13] –perceptivo, sensitivo, cognoscitivo, creador y activo– un lugar sustancial en todo su pensamiento sobre cómo y porqué construir *experiencias* que apunten al desarrollo y la significación de la vida de todas las

[11] *Democracia y educación* (2002a), *Reconstruction in Philosophy* de (2004), *Human Nature and Conduct* (1922), *Experience and Nature* (1929), *Cómo pensamos* (1989) y *Logic: The Theory of Inquiry* (1938).

[12] *Experience* en inglés.

[13] John Dewey fue que fue alumno durante treinta y cinco años de Matthias Alexander, creador de la Técnica Alexander, reconocido método dentro de las comúnmente llamadas técnicas somáticas.

personas y de la sociedad en general; y esto último es particularmente importante cuando uno investiga sobre danza.

Caleidoscopio de experiencias

Fueron tantos los ámbitos de conocimiento en los que Dewey problematizó el asunto de la *experiencia* que, para entender su perspectiva total sobre ésta, es necesario expandir y a la vez enfocar nuestra mirada tal como lo hacemos al mirar por el ojillo de un caleidoscopio. A simple vista, los múltiples colores y destellos que percibimos pueden parecernos simplistas, caóticos o sin conexión aparente; pero cuando enfocamos nuestra intensión en realmente *ver*, descubrimos que existen entre ellos fuertes lazos epistemológicos que les dan unidad y sentido. Hilos que emanan de los campos de la filosofía y el existencialismo, la cognición y la pedagogía, de la biología, la antropología, las artes y la metafísica.

Experiencia

De entre las acepciones con los que nuestro filósofo se refirió y adjetivó a *experiencia*, encontramos: humana, común, ordinaria, directa, inmediata, cotidiana y cruda. Un segundo estadio al que Dewey llamó *proceso de vivencia*[14], que comprende: la *experiencia* primaria que resulta de experimentar con los materiales de la naturaleza, y la *experiencia* secundaria o reflexiva que resulta del acto de conocer[15]. De dicho proceso decantan la *experiencia* real y la *experiencia* cultural (Dewey, 1929) y conlleva los elementos de percepción consciente, voluntad, acción, reflexión y cognición, así como intención, dirección y sentido.

[14] *Act of experiencing.*
[15] *Experiencing cognition.*

Las acepciones anteriores derivan de lo que el autor llamó Método Filosófico en su libro *Experiencia y naturaleza*, texto en el cual una perspectiva existencialista guía su argumentación:

La experiencia como existencia es algo que ocurre solo bajo condiciones altamente especializadas, como las que se encuentran en una criatura altamente organizada que a su vez requiere un ambiente especializado[16] (Dewey 1929, p. 3a).

Para destacar la importancia que tuvo Dewey en la problematización del cuerpo, cabe mencionar que el capítulo siete de este libro –Naturaleza, Vida y Cuerpo–Mente[17]– lo dedicó a reflexionar sobre él; así encontramos aquí *experiencia* corporal, de los sentidos (*sensa*), evocativa, emocional y de la memoria. A sí mismo, el capítulo nueve –Experiencia, Naturaleza y Arte[18]– aborda la *experiencia* humana y su vínculo con las artes: *experiencia* artística.

Comencé por compartir mis hallazgos en *Experiencia y Naturaleza* (1929) porque este libro, aunque se sitúa a la mitad del periodo que seleccioné de las obras de Dewey, es en el que el filósofo profundiza ontológicamente sobre el ser humano y su relación con el mundo de la naturaleza. Gracias a su lectura entendí el significado que el pensador le otorgó a *experiencia* adjetivos como ordinaria o directa. Este texto me reveló la lógica y el sentido del proceso por el que una *experiencia* valiosa alcanza

[16] Del idioma original: Experience as an existence is something that occurs only under highly specialized conditions, such as are found in a highly organized creature which in turn requires a specialized environment. There is no evidence that experience occurs everywhere and everywhen. Traducción libre de la autora.

[17] Del idioma original: Nature, Life and Body-Mind. Traducción libre de la autora.

[18] Del idioma original: Experience, Nature and Art. Traducción libre de la autora.

a significarse en la vida de un individuo, y el cual se sustenta en la consecución y la interrelación entre las *experiencias* pasadas, anteriores, previas, presentes, nuevas y futuras o ulteriores. Es decir: *cadena experiencial*, camino para acceder a la *experiencia* total (Dewey, varios años).

Las acepciones que acabo de mencionar en el párrafo anterior, Dewey ya las había expuesto de manera generosa en libros anteriores como *Democracia y Educación* (2002a) y aparecen de manera consistente en sus libros posteriores. En éstos se encuentran muchas otras denominaciones vinculadas estrechamente a la educación, a los procesos de cognición y al aprender por la *experiencia.* Entre ellas: vital, habitual, creciente, auténtica y completa; personal, individual, colectiva y social; alterada, endurecida, indirecta, consciente, inteligente; escolar, extraescolar, rutinaria, anti educativa, práctica, simbólica, reorganizadora, consumada y plena.

Destaco finalmente *experiencia* artística, estética y educativa porque, cada una de ellas representa uno de los temas de reflexión y análisis hacia los que me dirijo a continuación. No sin antes ofrecer parte del significado de *experiencia* que Dewey escribió en su libro de 1933 *Cómo pensamos* (1989) y que destaca su relación con el pensamiento y la mente:

> El término «experiencia» puede, pues, interpretarse con respecto a la actitud empírica o a la actitud experimental de la mente. La experiencia no es algo rígido y cerrado, sino algo vital, y, por ende, en desarrollo. (…) La experiencia puede acoger y asimilar todo lo que descubre el pensamiento más exacto y penetrante. (…) El pensamiento abstracto es una imaginación que ve los objetos familiares bajo una nueva luz y que,

así, abre nuevas perspectivas a la experiencia. (Dewey 1989, pp. 171-172)

Una vez hemos transitado por el territorio que puede abarcar *experiencia* de acuerdo con John Dewey, dirigiré la reflexión hacia el tema principal de nuestro interés: la enseñanza de las artes y el impacto positivo que ésta puede tener para los individuos de una sociedad.

Experiencia artística

En esta sección, me interesa resaltar principalmente aquellas características y cualidades que distinguen a los procesos de aprender a crear objetos y productos artísticos, se lleven éstos a cabo dentro del ámbito de la educación *por* el arte o inscrito dentro de la educación *para* un arte. Identificar dichas propiedades ayudará, no sólo a comprender por qué experimentar y hacer *con* un arte impacta en la vida de una persona de manera positiva, sino a justificar su importancia en términos epistemológicos. Argumentar desde esta perspectiva, nos permitirá cuestionar paradigmas y estereotipos generalizados como que las artes son sólo para genios, dotados y profesionales, que las artes nos hacen (solamente) sensibles y empáticos o que la actividad artística es mera actividad de entretenimiento y ocupación del tiempo libre.

Comenzaré con dos citas que, me parece, iluminan este camino. La primera es de Dewey, extraída de su libro *Arte como experiencia* (2002b):

> El arte denota un proceso de hacer o elaborar. (…) El arte comprende modelar el barro, esculpir el mármol, colar el bronce, aplicar pigmentos, construir

> edificios, cantar canciones, tocar instrumentos, representar papeles en el escenario, realizar movimientos rítmicos en la danza. Cada arte hace algo con algún material físico, el cuerpo o algo fuera del cuerpo, con o sin el uso de herramientas, y con la mira de producir algo visible, audible o tangible. (p. 54)

La segunda cita es del libro *El arte y la creación de la mente* de Eisner (2010):

> El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura. (Eisner 2010, p. 19)

De aquí que, tanto para Dewey como para Eisner, el arte implica trabajo. Es por medio de este trabajo prolongado y procesual que se aprende a través de la *experiencia* artística y ésta se integran a la *corriente experiencial* que da significado y sentido a una vida:

> Tenernos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento. Entonces y sólo entonces se distingue esta de otras experiencias y se integra dentro de la corriente general de la experiencia. (…) queda de tal modo rematada que su fin es una consumación, no un cese. (Dewey 2002b, p. 41)

Ahora bien, ¿qué implica el proceso de creación artística? ¿Qué lo distingue de otras actividades humanas? ¿Por qué nos ayuda a construir conocimiento y de qué tipo es este? Para Eisner –quien se sustenta en buena medida en la perspectiva de Dewey (2002b)– la percepción a través de los sentidos, la experimentación, los materiales, la imaginación como mediadora en la conceptualización de ideas, la estabilización de éstas por medio de la representación, la reflexión y el acto de compartirlas con otros, son elementos clave del proceso de creación artístico y conllevan y promueven cierto tipo de conocimiento.

La Percepción y los Sentidos. En primera instancia, es a través de los sentidos que el ser humano percibe y experimenta el mundo que lo rodea. A partir de ellos vivimos y tenemos nuestras primeras *experiencias*, con las cuales comenzamos a conformar la *cadena experiencial* a la cual se refirió Dewey (1929). El cuerpo sensitivo es el primer mediador en el proceso artístico y el ámbito de las artes nos ofrece los ambientes ideales para que exploremos y experimentemos libremente las cualidades del mundo, de la manera que en otros entornos no suele ser permitido.

Imaginación e Imágenes, Conceptos e Ideas. Es dentro del territorio gobernado por las artes en el que *imaginar* es condición *sine qua non*[19] para poder deambular por él, vislumbrar posibilidades y jugar con diferentes maneras de resolver problemas. Eisner nos dice que:

[19] *Sine qua non*. Loc. lat. (pron. [sine–kuá–non] o [sine–kua–nón]) que significa literalmente 'sin la cual no'. Se emplea con el sentido de '[condición] que resulta indispensable para algo'. https://www.rae.es/dpd/sine%20qua%20non

> La imaginación nos ofrece imágenes[20] de lo posible que constituyen una plataforma para ver lo real, y al ver lo real con ojos nuevos, podemos crear algo que se encuentre más allá de ello. La imaginación, alimentada por las características sensoriales de la experiencia, se expresa en las artes por medio de la imagen. La imagen, el elemento central de la imaginación, tiene un carácter cualitativo. Es indudable que vemos con el ojo de nuestra mente. (Dewey 2010, p. 20)

Las *visiones* que la mente humana es capaz de proyectar en su interior, pueden tomar el curso de constituirse como conceptos. Siguiendo a Eisner (2010), los conceptos se decantan del proceso de imaginar como imágenes, mismas que toman formas o una combinación de formas cuya sustancia es de naturaleza sensorial. Podemos usar los conceptos para simbolizar las cualidades y los detalles de las *experiencias* vividas, para vislumbrar alternativas para solucionar problemas que hasta entonces no habíamos podido resolver, así como intentar plasmar las "nuevas posibilidades que hemos imaginado en el recinto privado de nuestra conciencia [y] hacer público lo privado compartiéndolo con los demás" (Eisner 2010, p. 20).

La función de la imaginación y las imágenes entendida desde esta perspectiva, abre el camino a la capacidad de conceptualizar. También, fomenta la creación de lazos sociales y culturales sólidos a través del proceso de transformación de lo

[20] Aquí, *imágenes* no se entienden como representaciones gráficas o plásticas estabilizadas en un material determinado, sino como proyecciones que la mente humana es capaz de crear en su interior y son de cualidades tan diversas como las sensaciones posibles de tenerse ante las experiencias que vivimos.

privado en público para que, en comunidad, seamos capaces de transformar la sociedad en que vivimos; una "función del arte es ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana" (Eisner 1998, p. 9).

Materiales, Forma y Técnica. Todos los que nos dedicamos a practicar y enseñar una disciplina artística sabemos que requerimos de ciertos materiales para realizar nuestras actividades; sabemos que cada disciplina requiere y hace uso de materiales específicos. Dichos materiales están estrechamente relacionados a las técnicas que utilizamos, a las formas que podemos crear y que se materializan como objetos y productos artísticos y culturales: "Cada material y cada forma artística impone sus propias posibilidades. (…) La manera de formar la composición difiere con cada material. En la danza, la composición se encuentra en constante cambio. Cuando pintamos, la composición es estable" (Eisner 2010, p. 108).

Así, lo que logremos crear depende de los que hagamos con nuestros materiales. Esto significa que los materiales representan los medios con los que alcanzamos nuestros objetivos creativos, pero también ellos son los mediadores entre las múltiples opciones que tenemos para crear algo. Cada material está vinculado a cierto tipo de conocimiento; si lo pensamos con detenimiento, también cada material es una puerta que se abre ante nosotros para vincularnos con otros campos de saber y acceder del conocimiento que cada uno ofrece.

El conocimiento profundo de los materiales que usamos, así como saber diferenciar sus cualidades y posibilidades, nos ayuda a elegir el material y el procedimiento adecuados para nuestros proyectos de creación. Desde la perspectiva docente, dicho conocimiento y diferenciación nos permite guiar de manera asertiva a nuestros estudiantes en sus propios proyectos,

así como conducirlos hacia la formación de sus propias capacidades de reconocer, de elegir y de utilizar el material pertinente.

Ahora bien, "Para que un material se pueda usar como medio, se deben desarrollar técnicas para trabajar con él" (Eisner 2010, p. 108). Esto significa que, las técnicas y los materiales son consecuentes e interdependientes, así como inseparables de las formas que con ellos se pueden crear. De acuerdo con Dewey, las obras de arte, a través de los materiales y las técnicas de las que se sirve, reduce "la materia prima de la experiencia a una materia ordenada por medio de la forma" (2002b, p. 150). Pero Dewey también nos dice que: "La técnica no es ni idéntica a la forma, ni completamente independiente de ella. Es propiamente la habilidad con la que se manejan los elementos constituyentes de la forma" (Eisner 2002b, p. 159).

Finalmente, cada obra resulta de la materia a la que se ha dado forma. Pero, en la expresión, creación y comunicación artística, la forma representa al *cómo se dice* y nunca sustituirá a la sustancia o contenido que se busca comunicar: *el qué se dice* (Dewey 2002b).

La representación y sus etapas

¿Qué entendemos por *representación*? ¿Cuál es la función epistemológica de ésta? De acuerdo con Eisner: "La representación estabiliza la idea o la imagen en un material y hace posible entablar un diálogo con ella" (2010, p. 22). Esta perspectiva, por un lado, hace de la representación no el final de un proceso sino parte del mismo; porque *dialogar con ella*, más que un final parece ser la incitación para comenzar a construir una relación. Por otro lado, la cita de Eisner sitúa al estudiante en el centro de este proceso, porque, ¿quién estabiliza sus ideas a través de los materiales, las técnicas y las formas? ¿Quién dialoga con

su representación? ¿Quién seleccionó la sustancia con la que trabajará?

A continuación, las etapas de la representación y sus funciones cognitivas tal como Eisner (2010) las enunció. A saber, una vez que un estudiante a percibido a través de sus sentidos cualidades del mundo que lo rodea, imaginado posibilidades, formado imágenes y conceptos, tiene una idea sobre la cual crear y ha seleccionado los materiales y las técnicas para darle forma a su creación, comienza el proceso de representación. Este contempla:

Inscripción. Acto cuya función cognitiva es estabilizar la idea. A través de la inscripción se materializa y conserva por primera vez lo evanescente, aquello que ha deambulado como posibilidad en la mente. Con este primer acto difícilmente un estudiante logra dar forma exacta a lo que experimentó o imaginó en el recinto privado de su mente.

Revisión. Entendida también como corrección, significa trabajar sobre la inscripción "para que alcance la calidad, la precisión y el poder que su creador desea" (Eisner 2010, p. 23). Revisar implica la función cognitiva de prestar atención a los detalles y a las relaciones que dan sentido a la inscripción. Durante la etapa de la revisión se toman decisiones para eliminar imperfecciones y lograr que la obra tome la forma y los matices expresivos deseados. Es durante esta etapa en la que el estudiante *dialoga* con su creación hasta lograr su *cumplimiento y consumación*.

Comunicación. Momento –*alquímico*– durante el cual la consciencia y la mente del estudiante se transforman al hacer público su mundo privado. Dicha transformación es el objetivo y función cognitiva sustanciales de la representación. La comunicación o presentación de la creación ante los otros, abre

la puerta al entendimiento mutuo, a aprender a valorar la intersubjetividad. Comunicar es el acto que da pie a la significación de la *experiencia* cultural.

Descubrimiento. Función cognitiva de la representación por la cual se descubren las finalidades del proceso experimentado, vivido. Descubrir estos fines genera en el estudiante sorpresa y, "La sorpresa, en sí misma, es una fuente de satisfacción" (Eisner 2010, p. 24).

Estas son las etapas de la representación que Elliot Eisner considera valiosas, por las funciones cognitivas que puede desarrollar el estudiante inmerso en el aprendizaje de una disciplina artística. Es a través de ellas y la reflexión continua que implican, que una persona que aprende *con* un arte vive, tiene y aprende de su *experiencia* artística.

Para terminar esta sección, enunciaré algunas de las características por las cuales puede considerarse que, una persona transforma su mente y adquiere conocimiento significativo para su vida cuando se inserta en un proceso de educación artística.

Las artes nos enseñan a observar, contemplar, explorar y conocer el mundo y sus cualidades de manera sensible; a usar el poder de nuestra imaginación; a estabilizar lo evanescente; a tolerar la ambigüedad y el error; a sorprendernos y gozar con nuestros descubrimientos y logros; a liberarnos de lo literal; a desarrollar nuestra la autonomía individual, explorar nuestro paisaje interior y descubrir el contorno de nuestro ser emocional; a pensar y razonar de otra forma para dar solución a nuestros problemas; a ampliar y experimentar nuestra sensibilidad. Las artes nos ayudan a modificar nuestra mente y la manera en que aprendemos; a mirar el mundo con ojos nuevos e imaginar

diferentes y mejores formas de vivir en él; a articular nuestra visión y capturar el momento presente (Eisner 1998; 2010).

Y en la labor de educar *con* un arte, cuyo fin ulterior es promover el desarrollo, el crecimiento y la emancipación de todas las personas que transitan el territorio que gobiernan las artes, el maestro debe ser mediador entre los saberes disciplinares y sus estudiantes, pero también, un "diseñador ambiental, creando situaciones que fomenten el deseo de aprender. (…) Cuando el «estilo» de enseñar se rige por un control inteligente y cuando es sensible y adecuado para cada estudiante o cada clase concreta, tiene un carácter artístico" (Eisner 2010, pp. 70-71).

Experiencia estética

Para comenzar a dialogar sobre la *experiencia* estética en el contexto de la educación *con* las artes, me parece pertinente darle la palabra nuevamente a John Dewey (2002b):

> En una efectiva experiencia artístico-estética, la relación es tan próxima que controla simultáneamente el acto y la percepción. Tal intimidad vital de conexión no puede tenerse, si solamente están comprometidos la mano y el ojo. Cuando ambos no actúan como órganos de todo el ser, no hay sino una secuencia mecánica del sentido y del movimiento, como al caminar automáticamente. Cuando la experiencia es estética, la mano y el ojo son instrumentos a través de los cuales opera toda la criatura viviente, totalmente activa y en movimiento. En consecuencia, la expresión es emocional y está guiada por un propósito. (Dewetm 2002b, pp. 57-58)

La *experiencia* estética a la que me referiré, es aquella que se tiene al *hacer* arte (Dewey 2002b), no la que vivimos cuando somos espectadores de una expresión artística y tenemos una *experiencia* estética al observarla y apreciarla. Esta diferencia es crucial porque nos obliga, como maestros, a enfocarnos en la actividad de *hacer* y crear arte, la cual se desarrolla a través de un proceso extendido que sucede durante la enseñanza aprendizaje. Esto no significa que la *experiencia* estética que deviene de la apreciación de una creación de arte deje de importar, importa y mucho, pero no como objetivo si no como consecuencia para el estudiante. Ya que, todo aquel que en el trayecto de crear arte vive su proceso teniendo *experiencias* estéticas, consecuentemente aprehende el sentido de la apreciación estéticas.

Ahora bien, ¿cómo se conforma la *experiencia* estética en un estudiante *al hacer con* un arte? Resultará más sencillo si se ha seguido la argumentación completa de este apartado, así como asimilado sus temas en el sentido de *cascada* epistemológica: interrelación y consecución de conceptos y significados que han buscado darle sentido metodológico a este texto. Así, con el arsenal de información y conocimiento que tenemos ya sobre *experiencia* y *experiencia* artística, seguir este camino será una tarea más eficiente. Expondré de manera sintética las propiedades y las condiciones que distinguen a la *experiencia* estética en este *hacer con* un arte. John Dewey seguirá fungiendo como nuestro guía en el descenso de esta cascada experiencial.

Para Dewey, conformar *experiencia* estética resulta de toda la *cadena experiencial* que inicia con una o varias *experiencias* ordinarias, en las cuales los sentidos, el cuerpo sensitivo, han jugado un rol sustancial. Sí, sustancial, porque de este tipo de *experiencias* es de las que emanan las sustancias que nos inspiran a crear una obra de arte. Ahora bien, los sentidos continúan

jugando su importante rol en la percepción atenta de las cualidades de los materiales, así como de las acciones *in situ*[21] que se realizan a lo largo de cada una de las etapas de su proceso.

Es a partir de los sentidos y sus sensaciones –pasadas éstas por la conceptualización y el razonamiento–, que no sólo se tomarán las decisiones sobre la forma y el contenido de la creación en ciernes, sino cuyas luchas entre padecer y gozar, conmoción y placer, tensión, resistencia y rendición, consciencia e intuición, deslocalización y transformación, serán las que marquen los rumbos y las desviaciones del proceso hasta que este alcance la *consumación*: haber creado una obra de arte. Esta *consumación* significa que el material experimentado ha seguido su caudal hasta su *cumplimiento*. Entonces, y sólo entonces, puede decirse que se ha tenido *una experiencia artístico-estética* (Dewey 2002b):

> Una experiencia estética puede acumularse en un momento, solamente cuando el clímax del largo y duradero proceso anterior llega con un movimiento tan demarcable que lo absorbe todo, haciendo olvidar el resto. Lo que distingue a una experiencia como estética es la conversión de la resistencia y la tensión, de las excitaciones que tientan a la distracción, en un movimiento hacia un final satisfactorio e inclusivo. (Dewey 2002b, p. 64)

Una vez transitado el camino en que hemos aprehendido las cualidades de la *experiencia* en su más amplio espectro y de la *experiencia* artística, estaremos bien encaminados hacia tener y vivir *experiencia* estética en el proceso de *hacer* arte.

[21] *In situ*. Loc. lat. *En el lugar, en el sitio*. https://dle.rae.es/in%20situ

Para lograrlo plenamente, hemos de transitar por las tensiones que se crean entre el padecer y el gozar, habernos conmovido y transformado y, con el *cumplimiento* como condición inapelable, *consumar* la tarea propuesta: dar vida a una obra, presentación o pieza de arte.

Estas son las condiciones y criterios sustanciales que Dewey propuso para considerar que, una *experiencia* logró su distintivo de estética. De nosotros, maestros, depende disponer el ambiente, los materiales, las situaciones y las incitaciones adecuados para encaminar a los estudiantes en su propia aventura sensible cuyo destino es: vivir *experiencias* de esta calidad.

Experiencia educativa

Finalmente, hemos llegado al último tema de este apartado. Nuestra permanencia en esta estación la vislumbro corta, porque parte de lo que hay para conocer en ella se ha filtrado ya entre los temas que vimos en las secciones anteriores. Para abordar la *experiencia* educativa tomaré como base *Experiencia y Educación* de Dewey (2010).

Académico de tendencia claramente definida hacia la democratización y el progreso de las sociedades, John Dewey trasciende en este conciso libro el conflicto académico entre las escuelas tradicionales y las progresistas; así mismo, sugiere que es momento de superar el paradigma anquilosado de *lo uno o lo otro* y denota que también existen las *experiencias* anti educativas. Consecuentemente, presenta una teoría en la cual la *experiencia educativa* es el eje epistemológico que la guía y cuyas características, conceptuales y operativas correspondientes, se sustentan en una filosofía de la educación basada en la *experiencia,* la cual se enfoca en el crecimiento de los estudiantes en función del desarrollo social.

El corazón de su teoría se conforma por dos criterios o principios sobre los que debe constituirse toda *experiencia educativa*. Estos son:

Criterio de Continuidad. Criterio de diferenciación: "el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después" (Dewey 2010, p. 79). Esto es, conlleva la *continuidad experiencial*. Este, implica que identificamos al evento educativo con *crecimiento*, como verbo: crecer, que apunta al desarrollo. Desarrollo para el cual es indispensable especificar su *dirección*: finalidad hacia la cual se dirige. "Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve" (Dewey 2010, p. 81).

Criterio de Interacción. Principio que parte de que toda experiencia humana comprende contacto y comunicación: es social. Este criterio se refiere a la interacción entre las *condiciones internas* del estudiante y las *condiciones objetivas* –objetos y otras personas–. Sólo se puede considerar que una *experiencia* es educativa "cuando las condiciones objetivas se subordinan a lo que ocurre dentro de los individuos que tienen la experiencia" (Dewey 2010, p. 84). A través de la interacción entre ambas condiciones se constituye una *situación*, la cual se basa en el ambiente donde sucede dicha interacción (Dewey 2010, p. 85).

Los principios de *continuidad* y de *interacción* son inseparables y de su reciprocidad depende el valor y la significación de la *experiencia* educativa:

> Son, por decirlo así, los aspectos longitudinal y lateral de la experiencia. Situaciones diferentes se suceden unas a otras. Pero a causa del principio de

> continuidad se lleva algo de la anterior a la siguiente. Cuando un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su ambiente, se amplía o se contrae. (…) Lo que ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación que sigue. El proceso sigue en tanto que la vida y el aprendizaje continúan. (Dewey 2010, p. 86)

Considero que estos criterios-principios son sólidos por su función filosófica, epistémica y operativa, que bien puede asirlos cualquier maestro para guiar su práctica docente. Ahora bien, si como maestros de artes, los ponemos en relación con la *experiencia*, la *experiencia* artística y la *experiencia* estética, la calidad y la eficacia de nuestro quehacer como educadores *con* un arte se verán enriquecidas en términos filosóficos, epistémicos y metodológicos, artísticos, estéticos y educativos. Esto, devendrá en el beneficio de nuestros estudiantes, porque estos percibirían que se están formando y desarrollando dentro de un entorno en el que:

> Las experiencias genuinamente educativas tendrían el efecto de incitar la curiosidad, de fortalecer la iniciativa y de generar deseos y propósitos lo suficientemente intensos como para permitirle abordar exitosamente en el futuro los obstáculos y problemas propios de cualquier experiencia. (Obregón, Cit. en Dewey 2010, p. 30)

Con esta última reflexión, concluyo este segundo apartado, no sin antes decir que la aventura por la *experiencia* ha terminado y podemos desembarcar. Que mi deseo es que cada lector

pueda mirar la *cascada-cadena experiencial* por la cual transitamos juntos, con los ojos de quien ha vivido intensamente el vértigo de su descenso; y con la sensación de que éste ha valido la *experiencia.*

La enseñanza de las artes como experiencia

Y el cuerpo es, necesariamente, un manantial de energía:
ha de hacer algo.

John Dewey

Este último apartado está dedicado a presentar una perspectiva metodológica para la enseñanza de la técnica de ballet, a la cual he venido dando forma desde hace varios años. Es resultado de muchas preguntas que me han surgido en cada contexto en el que he dado clases de ballet, ya que cada uno me ha presentado nuevos asuntos para reflexionar sobre mi ser docente. La ruta de este cuestionamiento ha apuntado hacia entender y justificar la pertinencia de la enseñanza con artes y con esta técnica en particular (Touriñán, 2016, 2018; Bamford, 2009). Mis preguntas han estado dirigidas hacia *por qué, a quiénes, para qué, qué* y *cómo* enseñarlas. De aquí que su marco teórico esté sustentado en filosofía y epistemología, en educación artística y estética, usando *experiencia* como concepto clave (Dewey 2002b, 2010; Eisner 2010). El paradigma metodológico que la sostiene es la complejidad (Morin, 1990), ya que se corresponde con mi incansable necesidad de escudriñar cada asunto *hacia adentro* y, al *desmenuzarlo*, poder identificar sus partes constitutivas y ponerlas en relación para entender su *todo*.

Por otro lado, sería injusto omitir que este trabajo no lo he realizado sola. Muchas instituciones, entornos formativos y personas con las que he coincidido, de la danza y de las artes en general, han ayudado a la conformación de esta perspectiva[22]. Es gracias a mis experiencias como maestra y seminarista vividas ahí y con dichas personas, que mi mirada investigativa desde lo disciplinar se amplió a lo multidisciplinar. En esta ponencia, la danza y la técnica de ballet como su embajadora, sirven sólo como ejemplo para explicar esta perspectiva.

Con base en lo anterior y teniendo presente lo expuesto en los primeros dos apartados, las siguientes secciones estarán dirigidas por las preguntas que me he venido cuestionando y que han sido detonadas por mí deseo de construirme continuamente como una mejor docente.

¿Quiénes?

A partir de que comencé a dar clases ballet en muchos y diversos contextos, surgió la pregunta: ¿quiénes aprenden y practican la técnica de ballet en el mundo?, ¿qué tan común es esta disciplina en la oferta educativa de las sociedades?, ¿qué características tiene su población? Recabé información y me sorprendió la magnitud de las poblaciones que aprenden y practican la técnica de ballet que pude identificar. Estas incluyen: el campo de la danza profesional, el de las artes y el de los deportes, así como a diferentes sectores de la sociedad en general (Correa 2013), como podemos apreciar en la Figura 1.

[22] De entre estos: Licenciatura en Educación Artística (ESAY-CENART), Maestría en Investigación de la Danza (CENIDID, INBA), Conservatorio Superior de Danza de Madrid "María de Ávila" (CSDMA, ES) y Unidad de Vinculación Artística (UVA, CCUT, UNAM). Mis maestros Zulai Macías, Francisco Gonzáles y Javier Villa Señor.

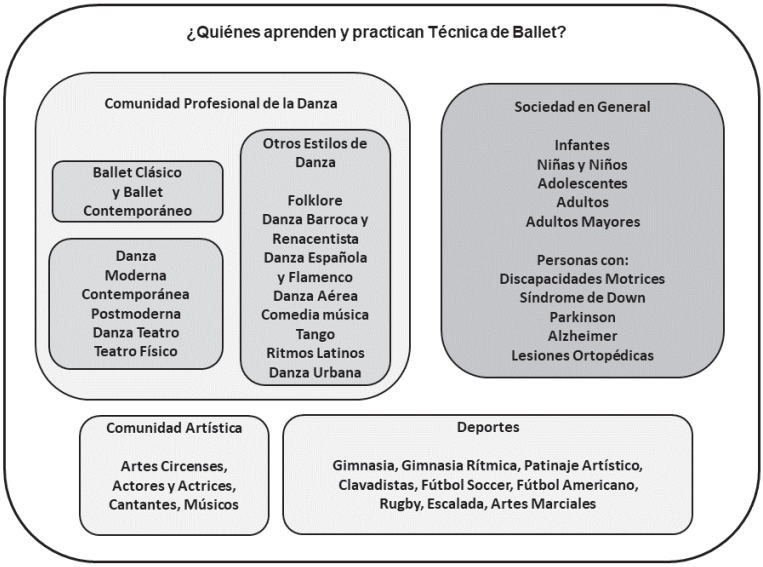

Figura 1. *Poblaciones en las que se enseña, aprende y practica la técnica de ballet*

Como podemos apreciar de ella, es muy amplio el espectro de entornos en los que muchas personas, de todas las edades y por diversos objetivos, toman cada día las clases de ballet que se llevan a cabo en todo el mundo (Correa 2013).

¿Por qué?

Identificar la bastedad de estas poblaciones me provocó satisfacción, pero pronto se detonaron en mí más preguntas. ¿Por qué tantas y diversas personas toman ballet? Guiada seguramente por ciertos paradigmas y estereotipos que han señalado al Ballet como una de las Bellas Artes, me pregunté a continuación: ¿Por tradición?, ¿porque esta técnica es la base para poder bailar cualquier otro estilo de danza? Mi respuesta fue: ¡No lo creo!; algo mucho más poderoso (epistemológicamente hablan-

do) debe responder a esta demanda que tiene la técnica de ballet. Así, consideré que ésta debe ofrecer a cualquier persona beneficios para la construcción de conocimientos y *experiencias significativas* (Correa 2013).

Disciplina como sistema complejo

Reflexioné entonces sobre otros saberes que los maestros ponemos en juego al impartir *una* clase de ballet cualquiera. Hice el ejercicio de distinguirlos y enunciarlos; pude enunciar los más evidentes: música, anatomía y lenguaje (francés), entre otros pocos (Correa 2013). Posteriormente, en 2015 impartí un seminario a alumnas de pedagogía y maestros de ballet del CSDAM, ES. En éste, invité a los participantes a hacer el mismo ejercicio. De estos ejercicios surgió el material que se incluye en la siguiente Figura 2.

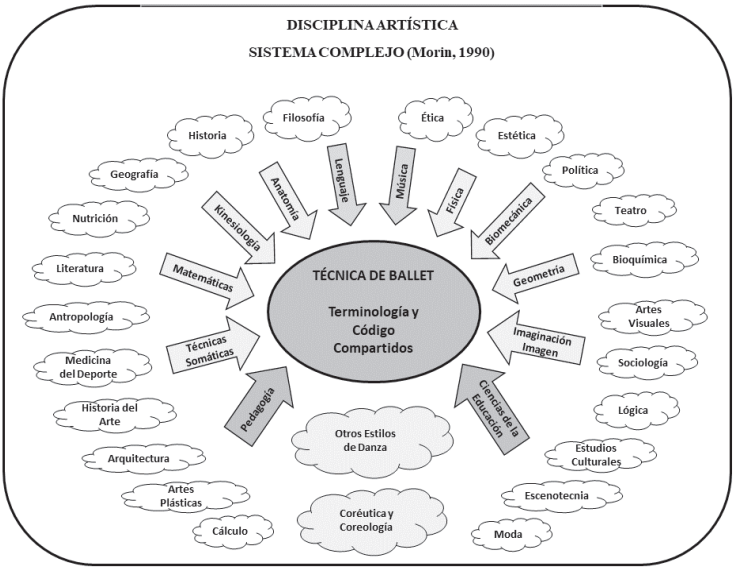

Figura 2. *Campos que atraviesan la técnica de ballet*

Nota. Flechas: saberes que intervienen directamente en cada clase de ballet. Nubes; saberes que, durante dicha clase, un maestro puede poner en relación con esta técnica, de una u otra manera.

Reflexioné sobre este mapa conceptual y en la inmensa cantidad de conocimiento que en una sola clase de ballet se puede comunicar y aprender, así como en sus posibilidades de interacción. Entonces apareció Morin (1990), pensador que me ayudaría a explicar por qué la técnica de ballet no es *una* disciplina, sino un *sistema complejo* de interacciones entre diferentes campos de conocimiento (Correa 2013). Según Morin, la complejidad es:

> Un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. (Morín 1990. p. 32)

Materiales

Siguiendo la perspectiva de la complejidad, me pregunté qué otros elementos están involucrados durante una clase y pueden ser fuente de conocimiento proveniente de otros campos. Recordé *El arte y la creación de la mente* de Eisner (2010) y su argumentación sobre los materiales. Haciendo nuevamente un ejercicio de identificación y distinción de los materiales que se usan en esta disciplina, emergieron aquellos que son indis-

pensables y un puñado más que pueden o no ser usados por un maestro. La siguiente Figura 3 muestra dichos materiales.

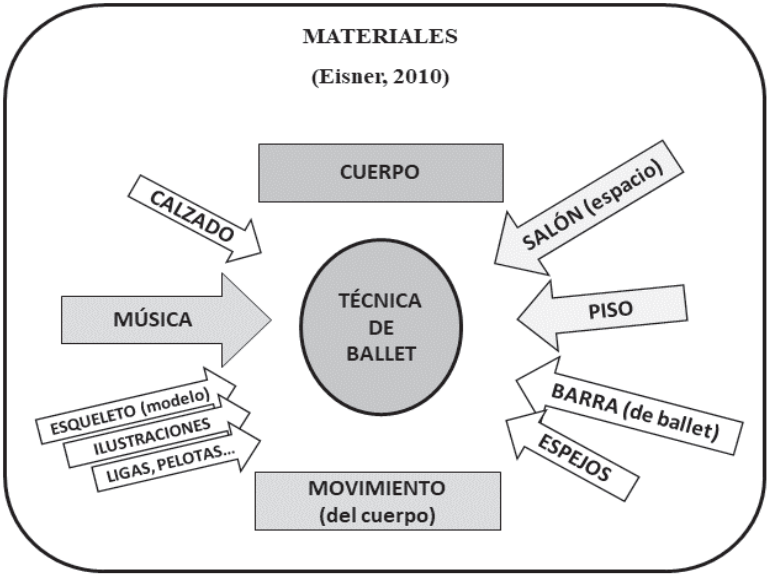

Figura 3. *Materiales que se usan o pueden usarse en una clase de ballet*

Viendo los componentes de la Figura 3, si los comparados con el repertorio de materiales que requieren las artes plásticas y visuales, nos damos cuenta que las técnicas de danza en general no necesitan muchos de ellos para operar. En realidad, ninguno es indispensable para ellas, incluso para la técnica de ballet, a excepción del cuerpo y su movimiento. Pero ¿en qué actividad humana no es su *material* esencial el *cuerpo*?

Experiencias del cuerpo en movimiento

Mientras tanto, la filosofía educativa de John Dewey y la *experiencia significativa* ya habían entrado a jugar un impor-

tante papel en mi investigación. En mi búsqueda por justificar el por qué tantas personas en el mundo hacen ballet en su acepción de técnica, apunté hacia que éstas tienen *experiencias* al hacerlo. Si de acuerdo con Dewey, dicha *experiencia* se filtra en nuestro ser a través del cuerpo y sus sentidos, y la danza académica es esencialmente *cuerpo* en movimiento: abierto a la propiocepción y organizado, con sentido, dirección y estructura (entre mucho más), entonces tenía que buscar *dentro* en él[23], regresar a él y sus *experiencias*.

El *cuerpo*, sí; pero ese que no acepta la dualidad como explicación de sí mismo. Después de mucho tiempo de buscar la manera de nombrarlo unificadamente, fue el mismo Dewey el que me alumbró al respecto a través de su artículo de 1928 *Body and Mind*[24]:

> No tenemos una palabra para nombrar mente cuerpo en una totalidad unificada de operación porque si dijéramos "vida humana" pocos reconocerían que es precisamente a la unidad de mente y cuerpo en acción a lo que nos referimos. En consecuencia, cuando discutimos el asunto, cuando hablamos de las relaciones de la mente y el cuerpo y nos esforzamos por establecer su unidad en la conducta humana, todavía hablamos de cuerpo y mente y así perpetuamos inconscientemente la misma división que nos esforzamos por negar.[25] (Dewey 1928, p. 6)

---

[23] Resulta curioso cómo a menudo lo más inmanente de nosotros y a nuestras prácticas, se nos pasa desapercibido.

[24] Trad. Cuerpo y mente.

[25] Del idioma original: *We have no word by which to name mind body in a unified wholeness of operation. For if we said "human life" few would recognize that it is precisely the unity of mind and body in action to which we*

Sucede que, tampoco en el castellano parece existir una palabra que exprese su unidad. Es por eso que, esta sentencia de Dewey me impulsó a seguir buscando la manera de nombrarlo sin dividirlo, a partir de su reforzar su unidad-distinción-interrelación como cuerpo: físico, emocional, intelectual y social. Lo cual nos remite de nuevo a la complejidad.

Regresando a las *experiencias del cuerpo en movimiento*, pensé que con las primeras podía dar respuesta a mis siguientes preguntas: ¿qué?, ¿qué aprende, recibe, obtiene, construye y, al final, aprehende para usar en su vida cotidiana, una persona a través de practicar técnica de ballet? Cualquier persona, de cualquier edad, condición y motivación: ¡Experiencias! Pero, ¿cuáles?, ¿de qué tipo?, ¿cómo se da esta alquimia por medio de esta técnica?

¿Qué?

Mientras tanto, en mis seminarios de actualización docente en el CSDMA y para artistas en general en la UVA, pedía a los maestros que realizaran uno más de mis ejercicios: dibujar cuatro columnas encabezadas por: físicas, emocionales, intelectuales y sociales (FEIS). En cada una de ellas debían escribir de forma concreta las habilidades, capacidades, destrezas o actitudes (HCDA) que sabían por experiencia, intuían o habían visto en otros, se desarrollan a partir de aprender y practicar su disciplina particular. Mi intención era que reflexionaran sobre esto, sin ser consciente de que era yo la que encontraba al hacerlo respuestas a lo que estaba buscando.

---

were referring. Consequently when we discuss the matter, when we talk of the relations of mind and body and endeavor to establish their unity in human conduct, we still speak of body and mind and thus unconsciously perpetuate the very division we are striving to deny (p. 6).

Este ejercicio se convirtió en el dispositivo de mi investigación de la Maestría en Investigación de la Danza (CENIDID, INBA). Desde entonces, he recabado por medio de él mucha información "tangible" sobre las HCDA–FEIS para la técnica de ballet. Tangible, porque cada una de estas palabras o pequeñas frases de repente se me develaron como respuesta a las preguntas anteriores y a esta última que me planteé: ¿cuáles pueden ser estas *experiencias* y de qué forma nombrar y comunicar cada una de ellas, para que resulten cognoscibles para todos los que nos involucramos y participamos en una clase de ballet? Porque como apuntó Dewey: "La experiencia debe formularse para ser comunicada" (2002a, p. 17).

¿Cuáles?

A continuación, presento el cuadro de las HCDA-FEIS (Figura 4) correspondiente a la técnica de ballet y que ,realizado a partir de mi experiencia y con información obtenida de una parte de los ejercicios que han realizado personas de diferentes características, que han aceptado participar en mi investigación de la maestría. Este es preliminar, ya que aún me falta recabar más datos de otros ejercicios por aplicar en algunas de las poblaciones que he seleccionado.

HABILIDADES, CAPACIDADES, DESTREZAS, ACTITUDES (HCDA)			
FÍSICAS	**EMOCIONALES**	**INTELECTUALES**	**SOCIALES**
Coordinación	Constancia	Consciencia espacial	Equidad
Resistencia	Autoestima	Musicalidad	Diálogo
Elasticidad Flexibilidad	Voluntad	Visualización	Ética
Articular	Empatía	Equilibrio	Libertad
Fuerza Control	Sensibilidad	Observación	Tolerancia
Equilibrio	Imaginación	Concentración	Pertenencia
Postura	Motivación	Secuenciación	Individualidad
Alineación	Satisfacción	Reversibilidad	Respeto
Agilidad	Seguridad	Conceptualización	Reconocimiento
Velocidad	Libertad	Memoria	Confianza
Precisión	Superación	Visión	Escucha
Fluidez	Pasión	Análisis	Sociabilización
Disociación	Desahogo	Atención	Empatía
Asociación	Catarsis	Organización	Lenguaje
Relajar	Equilibrio	Planeación	Solución de problemas
Balance	Pertenencia	Imaginación	Trabajo en equipo
Peso	Comunidad	Creatividad	Pensamiento crítico
Destreza	Humildad	Lenguaje	Toma de decisiones
Respiración	Respeto	Ética	Relaciones de sentido
Gravedad	Bienestar	Retos Riesgo	Integración diversidad
Dinámicas	Alegría	Reflexión	Análisis
Salud	Gozo	Disciplina	Atención
Vista	Escucha	Sentido de proceso	Organización
Oído	Confianza	Lateralidad cerebral	Planeación
Ritmo	Felicidad	Agilidad mental	Retos
Ataque	Capacidad crítica	Pensamiento crítico	Comunidad
Impulso	Comando/control	Toma de decisiones	Riesgo
Consciencia corporal	Propiocepción	Relaciones de sentido	Cooperación
Propiocepción	Sensopercepción	Solución de problemas	Intuición
Sensopercepción	Generosidad	Pensamiento abstracto	
Funciones orgánicas	Reconocimiento	Intuición	
Lateralidad cerebral	Transferencia		
Desplazamiento	Sociabilización		
Motricidad gruesa-fina	Autoconocimiento		
Conexiones neuromusculares	Tolerancia a la frustración		
Tono muscular	Transmisión sentimientos		
Intuición	Intuición		

Figura 4. *Ejercicio HCDA–FEIS. Técnica de ballet como experiencia*

Observar este cuadro me hizo sentir y pensar: ¡vale la pena ser maestra de esta técnica!; ser educadora *con* un arte. Pero más allá, al analizarlo con detenimiento me di cuenta que cada uno de los términos que en él se aprecian, representa un tipo de *experiencia* nombrable y comunicable y cognoscible para cualquier persona que toma clases de ballet en cualquier contexto; por lo tanto: significa una *experiencia* educativa. Además,

tomando cada una de ellas como un *concepto*, en su conjunto sirven como nodo metodológico para articular la práctica docente, por su cualidad operativa como sistema complejo de interacciones (Morin 1990).

¿Cómo?

Las preguntas que surgen ahora son: ¿cómo usar y para qué sirve tener esta información? Sus respuestas devienen en cascada, al ver de cerca cada *unidad* (que hemos presentado) por separado, ponerlas en relación y alejarse para ver cómo funcionan en interacción como un *todo* (Morin 1990). La Figura 5, muestra el primer nivel de interacción posible.

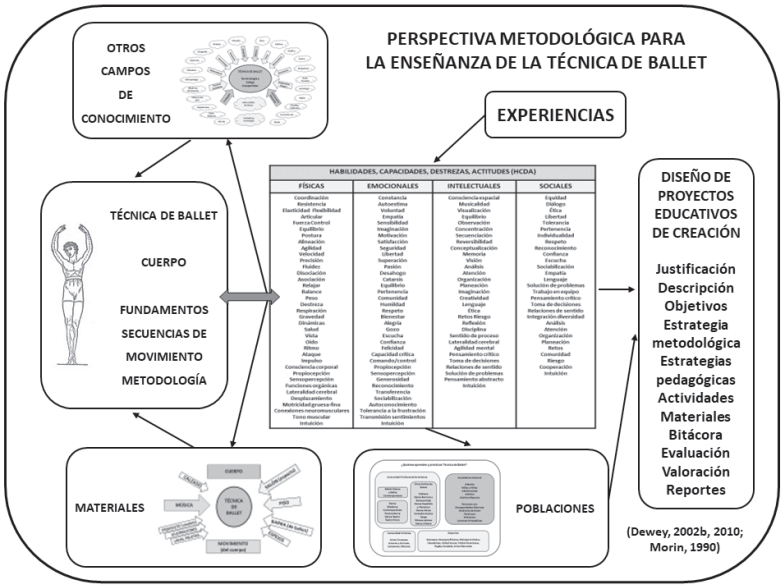

Figura 5. *Perspectiva metodológica para la enseñanza de la técnica de ballet como experiencia*

Tomando como punto de partida que, cada *experiencia* (término) del cuadro es un tipo de *conocimiento* susceptible de ser enseñado-aprendido (EA), y que estas *experiencias-conocimientos* (EC) surgen del mismo análisis *hacia adentro* de la disciplina (D), entonces, preguntas que nos pueden guiar en este camino de distinguir, articular y poner en interacción y funcionamiento el *todo*, son del tipo: ¿qué EC se puede EA de manera más eficiente a través de qué componente de mi D?, ¿qué material de mi D me ayuda a EA mejor cada EC?, ¿cuál campo de saber de mi D me ayuda a EA mejor cierta EC?, ¿qué EC es más necesaria o pertinente EA en cierta población? O, ¿qué EC son más claras y pertinentes para usar como objetivo en cierto diseño de proyecto educativo? Sus posibilidades son tan amplias como la cantidad de cuestionamientos que nos hagamos, esquemas de interacción que nos planteemos y que pongamos a experimentar *in situ*: en la clase. Su fuerza puede ser tan potente como una *cascada experiencial* que arrastra a su paso muchas sensaciones y conocimiento para tenderse en el remanso de nuestro paisaje personal.

Sobra decir que la reflexión constante es condición *sine qua non* para poder mantener en construcción nuestra *cadena experiencial* docente –educativa, estética y artística–, tal como ésta se conforma de acuerdo con la teoría de Dewey. Otra condición es, deslocalizarnos del paradigma de *lo uno o lo otro* para desarrollar y funcionar a partir de una perspectiva compleja (pensamiento complejo). Pero, la condición más importante es, aunque parezca obvio lo que diré: revisar, analizar, *desentrañar*, describir, conocer a profundidad, distinguir y aprehender cada componente que conforma la sustancia de nuestra disciplina artística (aunque creamos que la conocemos ya). Y que es, final-

mente, lo que pretendemos enseñar como educadores con un arte. Sin lo anterior, es fútil saber todo lo demás.

Epílogo

Si enseñamos a los estudiantes de hoy
como enseñamos a los de ayer,
les estaremos robando el mañana.

John Dewey

La tarea del mejor maestro es
realizar el difícil malabarismo de
transformarse vital, vigorosa, creativa y
enérgicamente en innecesario.

Gerald O. Grow

Termino este texto, consecuente con mi ponencia en el marco del I Foro Sobre la Enseñanza de las Artes en México, FASE AM promovido por la Facultad de Artes de la UABC, invitando a cada uno de sus lectores, artistas y maestros, a sumergirse en la increíble aventura que representa convertirse en y ser un investigador de la disciplina artística que enseñan y de su práctica docente. Animándolos a posicionarse como educadores y a dialogar de manera incansable con sus estudiantes, otros colegas dedicados a las artes y, no olvidar, consigo mismos.

Finalizo ya, deseándoles que, el ser cada uno de ustedes parte importante del territorio gobernado por la Educación con las Artes, en México o cualquier lugar del mundo, resulte ser una total y verdadera *experiencia significativa* en su vida.

Referencias

Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación*. Trad. Francesc Jubany. Ediciones Octaedro, S.L.

Correa, M.C, (2013). *Propuesta de Modelo Pedagógico para la Enseñanza y Entrenamiento con Ballet Clásico*. [Tesis de Licenciatura, Escuela Superior de Artes de Yucatán]. México.

Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct*. Henry Holt and Company. Facsímil recuperado el 2 de abril de 2018, de: https://ia801409.us.archive.org/22/items/humannatureandc00111182mbp/humannatureandc00111182mbp.pdf

Dewey, J. (1928). Anniversary Discourse. Body and Mind. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*. Vol. IV. January, 1928. No. 1 (pp. 3-19). Recuperado el 18 de abril de 2018, de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2393849/pdf/bullnyacadmed/009000005.pdf

Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. George Allen & Unwin LTD. Facsímil recuperado el 20 de abril de 2018, de: https://ia601603.us.archive.org/23/items/in.ernet.dli.2015.213116/2015.213116.Experience-And.pdf

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Henry Holt and Company, Inc. Facsímil recuperado el 15 de mayo de 1918, de: https://ia801604.us.archive.org/20/items/JohnDeweyLogicTheTheoryOfInquiry/%5BJohn_Dewey%5D_Logic_-_The_Theory_of_Inquiry.pdf

Dewey, J. (1989 [1933]). *Cómo pensamos*. Trad. Marco Aurelio Galmarini. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Dewey, J. (2002a [1916]). *Democracia y Educación*. 5° ed. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Ediciones Morata, S. L.

Dewey, J. (2002b [1934]). *Arte como experiencia*. Trad. Jordi Claramonte. Paidós Ibérica, S.A.

Dewey, J. (2004 [1920]). *Reconstruction in Philosophy*. New York: Dover Publications, Inc.

Dewey, J. (2010 [1938]). *Experiencia y educación*. (Ed. Javier Sáenz de Obregón). 2º ed. Trad. Lorenzo Luzurriaga. Biblioteca Nueva, S. L.

Eisner, E. W. (1998). *Educar la visión artística*. Trad. David Cifuentes Camacho. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Eisner, E. W. (2010). *El arte y la creación de la mente*. Trad. Genís Sánchez Barberán. Editorial Paidós Mexicana, S. A.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. (9a Reimpresión, 2007, Barcelona). Trad. Marcelo Pakman. Editorial Gedisa, S.A.

Read, H. (2010). *Educación por el arte*. Trad. Luis Fabricant. Paidós.

Touriñán, J. M. (2016). Educación artística: Sustantivamente "educación" y adjetivamente

"artística". *Educación XXI*, Vol. 19, núm. 2, mayo 2016 (pp. 45-76). Doi: 10.5944/educXXI.19.2. 14466

Touriñán, J. M. (2018). La Relación Artes-Educación: Educamos Con Las Artes y hay Educación Artística Común, Específica y Especializada. *Revista Boletín Redipe*: 7 (12) diciembre 2018, pp. 36-92. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/647

¿EDUCAR LA IMAGINACIÓN?

Denisse Zúñiga Gómez
Facultad de Artes
Universidad Autónoma de Baja California

"Ya no nos limitamos a manipular la realidad
sino que la inventamos."

Frederic Chordá,
De lo visible a lo virtual.

"(…) la imaginación es la gran provocadora
de las más diversas metamorfosis."

María Noel Lapoujade,
Homo imaginas.

Aníbal tiene una estereotipia, un movimiento motor y sonoro sin finalidad aparente, él mueve las manos en círculo mientras silba bajo. Él, un niño de 8 años, a la estereotipia le llama "imaginación". Cuando ve caricaturas que le parecen estimulantes o juega videojuegos, la estereotipia aparece y lo acompaña hasta la regadera. Lo hace "perder el tiempo" para las tareas cotidianas, lo abstrae, parece que nunca queda satisfecho y ese movimiento desconcertante lo puede hacer por un tiempo prolongado si es que nadie lo ve o lo interrumpe. –"Lo llevaremos al psicólogo, al neuropediatra o quizás debería hacer un

deporte o una actividad relajante para que disminuya o desaparezca ese comportamiento"–, piensan sus padres, preocupados al notar las miradas de quienes rodean al niño, un público a quien le parece curioso y hasta natural en él.

–"¿Qué imaginas, Aníbal?"– El niño contesta como si tuviera en sus palabras un secreto. "–Sólo basta una línea en la pared para imaginarme una carretera y me imagino que manejo un auto diminuto para ir por las líneas de la pared como si fuera una autopista de carreras"–. Es evidente que ese niño lleva una emoción al cuerpo y la estereotipia apoya al cerebro para mantenerla, pero se trata de un cuerpo contenido que no necesita nombrar el mundo que le sucede en la cabeza. Porque es más emocionante vivirlo que contarlo. Para un actor, un sujeto que lleva las emociones al cuerpo, necesita nombrar lo que le sucede o traducir los estados imaginarios al movimiento para que lo vean y lo comprendan los otros. Sin embargo, Aníbal no es un niño actor.

Y es aquí donde conecto la pedagogía teatral, esa que se dedica exclusivamente a la enseñanza del teatro para niños, niñas y adolescentes, donde la actividad teatral no tiene un fin, y se diferencia de la formación teatral profesional porque el educarse teatralmente busca como finalidad prolongar esa "estereotipia dramática" y ganarse la vida imaginando con el público o espectadores que pagan su boleto en una sala o espacio teatral. Aníbal, si se convirtiera en actor, forzosamente tendría que traducir a la estereotipia, como sucede con el lenguaje, en un movimiento convencional y nombrar con una narración aquello que le sucede en la cabeza; de igual forma, el actor tendría que generar sus propias estereotipias que le permitan tener imágenes mentales que pueda traducir en un escenario.

La imaginación entonces es esa habitación que puede ser un refugio o una cárcel, pero es una habitación con ventanas, la persona mira hacia la ventana e interpreta la realidad como el aire a los pulmones, como el agua a los órganos vitales, y ahí, en la segregación natural del cuerpo que separa lo servible de lo inservible, las imágenes se quedan o se van.

Una educación teatral del siglo XXI apostaría no sólo a la imaginación creadora, un mirar a la ventana pasivo donde la imagen primigenia es difícil de rastrear y que subyace en preceptos y en una lenta destilación de la conciencia humana, sino a una educación contemporánea donde necesitaría de una imaginación transgresora cuya disposición del cuerpo se encuentre preparado para recibir a las formas, no sólo mirarlas, también separar imágenes de todo tipo, capaces de crear otras formas o diseñar posibilidades. Es en ese sentido que la idea de Paideia[26] viene a mi reflexión cuando se reconoce como la posibilidad de encontrar redes imaginantes que permitan construir imaginarios contemporáneos: una diversidad escénica consciente de que se está construyendo imaginariamente, que se construye en el presente, siempre en el presente, pero no de la nada.

Arthur D. Efland en *Arte y cognición*, menciona que la imaginación "es la acción o poder de crear nuevas ideas o imágenes a través de la combinación y reorganización de experiencias previas." (Efland 2002, p. 183). En este sentido, la imaginación es "provocadora de metáforas o producciones narrativas resultado de acciones cognitivas que permiten a los seres humanos construir significados." (2002, p. 184). Sin duda volvemos al

[26] *"Paideía",* de origen griego, denomina el proceso de formación del adolescente *(paidós).* En su ya clásico estudio Werner Jaeger (1946) extiende el significado del término a toda la formación del hombre", en Sartori, G. (1998). Homo videns. *La sociedad teledirigida*, Taurus, Argentina, pág. 48.

origen del movimiento, de lo corporal y el trabajo sensorial de los humanos que en la generación de imágenes encuentra esas "imágenes-esquemas" para crear una base del pensamiento imaginativo. Pero si reducimos la actuación a una ecuación de imagen+trabajo físico+trabajo mental, igual a un movimiento, podríamos formular, esquematizar, repetir y colocar de nuevo a la actuación como el arte de lo mimético. También debemos considerar que toda imagen es o procede de un entorno cultural dinámico y cambiante. Considero que el trabajo de muchos creadores teatrales en el siglo anterior al nuestro nos ha ayudado a superar esa condición imitativa-didáctica. El mismo Efland refiere que con la imaginación somos capaces de generar imágenes mentales de lo que no está realmente presente para nuestros sentidos o lo que no se ha experimentado; por lo que un actor puede actuar como asesino sin necesariamente haber matado a alguien, pero puede crear la imagen en el espectador, lo necesariamente convincente que permita ver al personaje con rostro y cuerpo de ese actor. Esta es una idea básica de la imaginación, hacer presente lo ausente que se traduce en la capacidad de sustituir los objetos a través del gesto y movimiento del actor, pero habrá que leer más allá de las primeras líneas de *El espacio vacío* de Peter Brook, cuando menciona que no sólo basta un hombre que camine un espacio vacío y otro que lo mire para que suceda el hecho teatral, sino que es necesario analizar lo que rodea a este hecho. Así, la imaginación no sólo trata de la generación de imágenes sino de la segregación de ellas al descubrir las relaciones de los elementos teatrales, antes, durante y después del suceso escénico.

Por lo tanto, la imaginación es vista aquí como una actividad humana que consiste en la capacidad de segregar imágenes, es decir, en una selección consciente de las imágenes que se

desean transmitir, construir, o bien, expresar. La imaginación es abordada como una cartografía de funciones que va más allá de la capacidad del ser humano para crear imágenes en la mente o como sinónimo de creatividad o "para aludir a lo irreal o ilusorio, soñado o utópico." (Lapoujade 1988, p. 15), más bien, se percibe como una capacidad que abre las puertas a la transgresión de modelos y a la oportunidad de visualizar propósitos; de tal manera que, la imaginación teatral se considera como principio detonador de un proceso de enseñanza de la actuación, y supone el desarrollo integral del actor, "el imaginante", en tanto que abre la posibilidad de liberarse de discursos no propios y visualizar a un ente imaginante e independiente que imagina con los otros y para los otros. Por lo tanto, la imaginación no sólo le compete al actor, sino a los espectadores y demás creativos involucrados en el hecho escénico, o en el caso de la formación universitaria, a los docentes y a los estudiantes, por lo tanto, ya no se concibe al actor en la soledad del escenario como un expositor de ideas u objeto estético, sino que se convierte en un punto de energía donde recae o se conecta a una red de transmisores de experiencias, imágenes e ideas.

El actor como un *homo imaginans* que trasciende al homo sapiens o supera al homo videns, el *homo imaginans* es un concepto de la filósofa y esteta uruguaya María Noel Lapoujade, quien considera que la filosofía carece de un término con el que se confiere carácter a la imaginación como habilidad vital de la reflexión y construcción de mundo, por ello construye el concepto de *"Homo imaginans, el hombre imaginante; el hombre entendido como el ser que imagina."* (Lapoujade 2008, p. 193-194), (las cursivas son de la autora). En el caso de la formación del actor al concebirlo como un ser imaginante, supone una base filosófica para crear una conciencia en la capacidad huma-

na de imaginar mundos sensibles y, a su vez, darse cuenta que se está imaginando al imaginar, lo que permite la sanidad de los procesos imaginarios en la educación, ya que en todo momento se imagina que se imagina y se comparte. En la formación del actor, la imaginación no sólo es un medio para generar estímulos, sino de compartir con otros estos mundos imaginarios, entendiendo la dinámica de imaginar como un proceso no dicotómico del cuerpo y el cerebro, sino un proceso orgánico sin finalidad objetiva aparente (una estereotipia dramática), pero de vital importancia para la construcción de realidades o para el ensayo de la existencia que dialoga con el mundo ético-sensible de los sujetos.

De esta manera, el concepto de *homo imaginas* concibe a la especie humana como una especie imaginante, un ser continuo en el espacio y el tiempo, pero que a su vez se concientiza de su proceso imaginario, sea cual sea la vía por la que se sucede, es decir, puede sucederse o expresarse de manera onírica, razonada, lúdica o crítica. Las premisas de la imaginación teorizadas por Lapoujade, concibe la parte onírica, cósmica o espiritual del sujeto como una función imaginativa propia humana, que considero que es necesario revalorar en la educación artística. Me permite visualizar en la educación una serie de imaginaciones múltiples que el sujeto es libre de desarrollar, y no como una actividad destinada a la suerte constitutiva de cada individuo, de manera estática e inamovible, es decir, se tiene o no se tiene, se pierde o no se pierde, como se podría pensar del talento. O bien, en la institución de ideas y discursos abyectos que poco tiene que ver con el crecimiento de la persona.

Por otro lado, Lapoujade concibe al ser humano imaginante como un ser que transgrede cualquier límite biológico, mental, social o natural. La actividad transgresora de la imaginación

permite al sujeto tener dos premisas; por un lado, ir más allá de los límites y, por el otro, el movimiento, de tal manera que atraviese, sobrepase, resuelva de manera sutil o abrupta, problemas limitantes. La imaginación entonces tiene una relación directa con la inteligencia, porque permite fortalecer la capacidad de resolver problemas. Imaginar es una acción intrínseca en el acto de pensar y, a su vez, involucra necesariamente el movimiento y la dinámica del pensamiento. La imaginación en el cuerpo es un impulso que encuentra su aparente sentido en la creación, al momento de nombrar los mundos, de asimilarlos y comunicarnos.

Como lo hemos mencionado anteriormente, la imaginación teatral no sólo requiere de la imaginación creadora, esa estructura lógica y con sentido para comunicarnos, sino también de la *imaginación transgresora,* que se refiere al espectro que va desde el extremo más abyecto de las conductas a la acción trascendente del artista; esto último, posibilita la capacidad de "volver visible, lo invisible, audible lo inaudible, perceptible lo imperceptible; del sabio, que vive una existencia en paz, cuyo espíritu ecuánime logra pasar más allá de las turbulencias y sufrimientos humanos; y del santo, en su vivencia extrema de la fusión mística." (Lapoujade 1988, p. 2008). De tal forma que el ser imaginante puede ir de un extremo a otro a través de sus intenciones psíquicas, éticas y morales vistos aquí como límites a transgredir. Por ejemplo, Peter Brook, entre otros creadores escénicos, hicieron énfasis en la acción de imaginar como la capacidad de hacer visible lo invisible, sin embargo, en la definición de Lapoujade acerca de la imaginación y la acción de transgredir encuentro la posición crítica que la educación creo yo debe fomentar en los jóvenes. Esa transgresión que permi-

te tener una responsabilidad y completa autoridad frente a las imágenes que el individuo construye.

> La intencionalidad de la imaginación nos recoge en la intimidad vivida, recóndita, en la que el hombre alcanza el poder de dar-se un objeto para sí. […] el individuo logra desbordar sus propios límites, e instalarse ahí, afuera, en comunión con todo, vislumbrado el misterioso vínculo universal de la totalidad: Todo con Todo. (Lapoujade 1988, p. 197-199).

La imaginación como actividad educativa permite vincularse con las redes que existen tanto en el exterior de la institución como en el interior de esta, dentro y fuera de su comunidad, con ello construye, genera, propone, no imita o repite sin cuestionar.

La imaginación teatral en la formación universitaria, de la misma forma, convive con los exteriores de sus estudiantes, pero es en el aula donde convergen esas imágenes e ideas que pronto se traducen en el cuerpo, porque sin el cuerpo, la imaginación es nada. Es ahí, adentro, donde se suceden los diálogos necesarios. Un educador teatral e imaginante sabe que está trabajando en obra negra, sin embargo, no sólo facilita el espacio para que conversen las imaginaciones de los creadores, sino que estimula, pone énfasis en la verbalización de los mundos componentes, tanto del libreto teatral como de los elementos visuales y humanos, no se impone ni deja al libre albedrío las decisiones; provoca el caos, pero descubre con ellos y ellas la estructura interna, como en una noche estrellada pacífica, las imágenes que se conectan.

Ahora bien, de la filosofía de la imaginación también se describe otra función de la imaginación que es directamente

proporcional a la actividad teatral, me refiero a la imaginación del "como sí", donde Noel Lapoujade le otorga a la imaginación la función de mediadora entre la realidad y la ficción, entre lo que resulta doloroso con lo gozoso, entre lo espiritual y lo mundano, e implica forzosamente la actitud del sujeto frente a su realidad y su postura ante el mundo. El "como sí" simula un objeto en una realidad donde evidentemente no está, pero que existe en tanto se le nombra o se le crea ficcionalmente; por ello, la función de duplicar una acción o una situación imaginaria o un objeto, como en el caso del teatro, va desde la sustitución simbólica de los sujetos y/u objetos hasta la duplicidad irónica del objeto por el mensaje, como en el caso de la publicidad o el *performance*.

La imaginación del como sí puede parecer obvio en la actividad teatral, incluso uno de los primeros formadores teatrales, Konstantin Stanislavsky llama "el mágico sí" a un procedimiento en la actuación, ya que el ser humano la utiliza desde la presencia de la relación simbólica y las abstracciones de la realidad en los juegos de niños, por medio de la sustitución del objeto de manera verbal, escrita o visual. Aunque considero que Lapoujade va más allá del acto de sustituir o simular, se refiere a la mediación que resulta entre la ficción y la realidad que permite la sanidad de los procesos imaginarios, en ella, siempre se está consciente que se está imaginando, aunque el hecho no tenga una finalidad aparente, como en el caso de los ejercicios teatrales de inmersión imaginaria donde el actor o actriz se sumerge en el juego imaginativo, pero nunca pierde la relación con el espacio y el tiempo real. Este entrenamiento imaginativo es primordial para las primeras etapas de la formación del sujeto porque permite ir de un extremo al otro del espectro de los límites imaginarios en la relación con una realidad que los en-

vuelve. Dilucidar las capas de los niveles de abstracción que se pueden alcanzar, como si de una lectura entre líneas se tratase. El *como sí* se refiere a la manera en las que la realidad irrumpe en la imaginación y ésta transforma la realidad misma. Tan sólo sustituir el término *mágico*, por el cómo en la formación teatral se referiría más a un proceso pedagógico que a un acto espontáneo, azaroso, fuera de este mundo.

Esta visión permite en la formación actoral profesional hacer conexiones de realidad aumentada o disminuida, con apoyo o no de la tecnología, pero que forzosamente en un aula contemporánea los mensajes que se sucedan deben permitirse, algunos le llaman juego, otras improvisación, otros creación colectiva, lo cierto es que los "como sí" de los imaginantes (los creadores) deberían concebirse como aproximaciones a la realidad escénica, no a la puesta en escena cerrada, sino al andamiaje y a la invitación a sentir esas paredes abiertas, esas ventanas con cortinas transparentes, esos pisos a medio poner, pero que permiten andar. Una educación en la imaginación o una educación imaginativa teatral tendría que ser siempre un comienzo y no un telón o un oscuro final. Así, Émile Jaques–Dalcroze (1925), avizora que el artista, al expresar emociones complejas, pierde el sentido del orden porque razona y no imagina. "Es más fácil razonar que imaginar." (Dalcroze citado por Ceballos: 131). También comenta que las escuelas no desarrollan las dotes imaginativas porque han sido reprimidas por la insistencia de analizar, coordinar, clasificar y anotar, por ello, la deficiencia en la expresión corporal encuentra su nacimiento en la incapacidad humana de dejarse llevar por la imaginación.

A la respuesta de si podemos educar o no la imaginación en la formación teatral, debo aclarar que no se trata de imaginar una mano que entra a la mente humana e instaura lo correcto

de la sociedad para que siga reglas o tenga los conocimientos necesarios para el éxito en el escenario, si eso fuera, sería una educación bancaria totalitaria como Paulo Freire refería, que sirve a los fines educativos globales, pero no a los fines hacia el desarrollo de las sociedades mismas, contextualizadas en espacios y tiempos diversos. Una imaginación educada entonces, se debe considerar como una imaginación en continuo, dinámica, articulada y viva. Una imaginación dialogante, recordemos que es una capacidad y no una habilidad que se adquiere, se domina y sirve, es decir, la imaginación es la capacidad humana que hace que el humano sea humano y beneficia solo a quien la usa, y si la usa con fines comunitarios y a beneficio de los seres humanos, de manera ética, puede ser muy poderosa.

Mi propuesta para extraer el poder de la imaginación en la educación teatral universitaria es una de las metodologías que estoy desarrollando primero a través de la tipología de Noel Lapoujade que me permite ubicar las diferentes capacidades de la imaginación misma como lo podrían ser las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Por otro lado, la tipología de la educación imaginativa de Kieran Egan me ofrece un entendimiento profundo del desarrollo de la imaginación y su importancia en la narrativa humana. Además de ser una herramienta didáctica bastante clara al momento de crear en la imaginación.

A continuación, explicaré con un ejemplo didáctico de la enseñanza del teatro para crear con jóvenes una construcción escénica, cabe aclarar que es a modo de ejemplo para dar a comprender la progresión de la imaginación que imagina Egan en su propuesta educativa.

El ejemplo podría ser *Titus Andrónico* de William Shakespeare, pero también puede ser *Blackbird* de David Harrower, o cualquier otro texto acerca de la violencia extrema y sexual con-

tra las mujeres, clásico o contemporáneo. Este es un ejemplo que podría surgir de una lluvia de ideas previas sobre los temas que interesan a un grupo de estudiantes en específico, de igual manera, tendría que darse el acto conversatorio al interior del aula. He elegido este tema, ya que es común encontrar cada vez más aulas femeninas en las escuelas teatrales. Una vez que se ha tenido el tema, se desmenuza en partes: ¿con qué otros conceptos se relacionan?, ¿qué otras obras teatrales abordan el tema?, ¿cómo lo abordan?, ¿cuáles son los puntos de vista elegidos para narrar el acontecimiento?, ¿cambia la tesis como cambia de país o de cultura? Se procede a un mapa de coincidencia alrededor del tema. Los textos dramáticos para elegir no se leen completos, sólo fragmentos, se ubican en los espacios para ser descubiertos. Se pueden leer los fragmentos en audios, en *TikToks*, en mesa redonda, o en hojas impresas en la pared, quizás podemos tropezar con el libro en el salón al caminar. Simbólicamente, llevamos el acto imaginativo al aula como si fueran puntos de encuentro de realidades, coincidencias, intersecciones. Una vez que se ha elegido el texto a imaginar escénicamente, comenzamos con la primera etapa de la educación imaginativa, que es la *imaginación somática* cuando los estudiantes ubican corporalmente las distintas emociones que podrían experimentar, antes de aprenderse de memoria, exploran a través de preguntas y respuestas corporales: ¿dónde siento la violencia?, ¿cómo puedo transformar un movimiento violento en algo sutil o delicado?, ¿cómo puedo hacer un movimiento de la violencia a partir de una parte del cuerpo?, ¿cómo se prolonga en el escenario?, ¿cómo permanece y se comunica con mis compañeros? También pueden utilizarse imágenes, sin embargo, deben ser muy diversas, de distintas épocas, de distintas formas y contextos.

Las imágenes de referencia culturalmente deben abrirse y multiplicarse e incluso contradecirse.

La siguiente fase de la educación imaginativa es la *romántica*, donde tomamos el texto, lo elegimos y le hacemos preguntas más que un análisis tradicional de mesa. Se trata de que la palabra dramática y el relato nos hablen más de nosotros mismos. Abrimos las conversaciones, estas se pueden suceder fuera y dentro del aula. Procedemos a romantizar la idea del personaje, pero la deshacemos, no es mantener una sola construcción, ya que la satisfacción no llega de inmediato. El docente aquí debe de tener cuidado de no imponer sus imágenes, pero sí de comunicarlas. Si las contradicen, está bien, si las descartan está bien. Sin embargo, debe encargarse de que se concilien en algún punto, el docente imaginante no debe apartarse ni debe instaurarse, es un equilibrio, un elemento más en la ecuación imaginaria. La *imaginación filosófica* es una etapa en el montaje o en el proceso de escenificación que debe llegar a través de la pregunta, incluso pueden darse sesiones individuales y/o colectivas en las que tanto se indaga en el imaginante (estudiante-actor) y en el personaje. Esto también tiene inspiración en las premisas de la educación estética de Maxime Greene cuando propone una educación más de la pregunta que de la respuesta. En las sesiones se hace énfasis en el estado emocional y en el contexto del estudiante para asegurar un proceso sano, sobre todo evitando que las sesiones se conviertan en aulas terapéuticas, pero si crear un espacio de contención o espacios íntimos en el aula sin exponer los relatos. También en algunos momentos se puede abrir el aula a otros con una lectura anticipada, a una exposición gráfica de los elementos escenográficos o generar performance en los espacios exteriores. Se debe recopilar las opiniones de los hipotéticos espectadores y documentar las

experiencias generadas. Por último, la *imaginación irónica* es siempre dudar de que lo que se está haciendo está bien hecho. Y este es un punto frágil de la propuesta, ya que el ser humano y, sobre todo, el estudiante artístico tiende a estar su autoestima de un hilo, o bien, se desespera por ver y que otros vean sus resultados. Desea estar seguro, ansía que se le diga lo correcto y lo incorrecto de lo que hace, herencia de una educación sometida y obediente. Aquí entra el punto medular de la *imaginación transgresora* que clasifica Lapoujade (1988) es momento de dudar, ajustar, y estar consciente de que la obra no está concluida, de un proceso y no una calificación, y debo aclarar, que no por ello se escenifica con elementos corrientes o con descuido. Es mostrar el andamiaje a los otros, las contradicciones, el proceso creador y sus imaginarios donde el espectador está invitado a probar el platillo escénico, pero también a la cocina, a lavar los trastos sucios como si de una casa familiar se tratara, el espectador no es nunca un invitado, es un imaginante más, también puede acceder a las distintas narrativas que se suceden en el acto mismo de la representación teatral y aportar las suyas. Es en todo momento un proceso educativo. Esta propuesta metodológica de enseñanza teatral es, a la manera de Bertold Becht, un estar despierto en la vigilia teatral de un acto onírico que se sucede en la imaginación de todos.

Por ello, la propuesta pedagógica de la educación imaginativa de Kieran Egan o de la educación estética de Maxine Greene resuena con toda lógica porque ambos conciben a la imaginación como una capacidad humana que ha quedado rezagada por la lógica y la razón. La imaginación no es de fiar en los productos concretos, terminales, acabados, ya sean de carácter científico, tecnológico o artístico; sin embargo, todos ellos parten de la misma línea imaginaria, todos se alimentan de ese

costal caótico de imágenes injertadas, nacidas de otras. Desde este momento, la imaginación en la educación deja de ser la loca de la casa, abandona la habitación oscura del inconsciente, sale del patio de juegos fantástico y colorido, para convertirse en la responsable de la realidad que vivimos, narramos y construimos juntos.

Referencias

Brook, P., (2012). *El espacio vacío: arte y técnica del teatro*, en actors-studio.org/web/images/pdf/brook.peter.el.espacio.vacio.pdf

Ceballos, E. (1999). *Las técnicas de actuación en México*. Escenología, México.

Chordá, F. (2004). *De lo visible a lo virtual. Una metodología del análisis artístico.* Anthropos. España.

Efland, A. Freedman, K, Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno.* Paidós. España.

Egan, K. (1999). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata, España.

Grimaldo, A. et.al. (2017). *Educación imaginativa: una aproximación a Kieran Egan*. Morata, España.

Noel, Lapoujade, M. (1988). *Filosofía de la imaginación*. Siglo XXI, México.

– (2007). La imaginación estética en la mirada de Vermeer. Herder, México.

– (2014). Homo imaginans I. Colección La Fuente. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Sartori, G. (1998). Homo videns. La sociedad teledirigida. Argentina, Taurus.

Serrano, Raúl, (2016), ¿Se puede enseñar a crear?: clases de actuación. Buenos aires, Atuel.

LA PERSPECTIVA ENACTIVA - ECOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL Y SU MEDIACIÓN TECNOLÓGICA

Adnan Márquez Borbón
Facultad de Artes
Campus Valle Dorado
Universidad Autónoma de Baja California

Pedagogías tradicionales y sus descontentos

En años recientes se ha criticado el paradigma de pedagogía musical basado en el modelo de conservatorio debido a diversas cuestiones que varían desde aspectos individuales de salud hasta cuestiones de impacto social. Dichos problemas producen limitaciones, no solo influyen en los procesos y objetivos de aprendizaje deseados, pero también en el desempeño del alumno dentro y fuera del aula. Ciertamente, estas críticas se extienden más allá del ámbito educativo musical, ya que podemos ver antecedentes, por ejemplo, en el pensamiento de Freire (2005) y su crítica del *modelo bancario* de la educación. En esta sección describiré el modelo de educación musical de conservatorio, así como sus principales críticas para después contextualizar otros modelos educativos musicales.

La educación musical basada en el modelo de conservatorio es de las más extensas dentro de la educación formal occidental. Según Shifres y Gonnet (2015, p. 53) este modelo se basa en los principios de un modelo educativo jesuita fundamentados por la disciplina del instrumento, la alfabetización musical y la partitura. El modelo conservatoriano perfecciona sobre estas bases e introduce un encuadre diático de aprendizaje, así como la valoración del desempeño individual (Shifres y Gonnet 2015, p. 57). De esta manera, la educación se convierte en un proceso de transacción (de conocimiento) entre el maestro y el alumno, influido también por los distintos contextos sociales transcurridos entre los siglos XVIII y XIX –como son el desarrollo racionalista del pensamiento, el liberalismo y la revolución industrial– la educación conservatoriana se enfoca en la especialización o profesionalización del músico individual (Shifres y Gonnet 2015, p. 58). Como mencionan estos dos autores, esta transformación tiene una índole capitalista donde "las características de individualidad de la producción, las nociones cuantitativas de productividad, incluso la lógica del virtuosismo como sublimación de la subjetividad, de lo individual por sobre lo colectivo implica esta concepción capitalista liberal llevada al plano de lo secular" (Shifres y Gonnet 2015, p. 58). En este entorno educativo, se valora sobre todo el "talento" del alumno, así como su desarrollo de virtuosismo como manera de hacer distinciones entre los sujetos; ya que como Shifres y Gonnet (2015, p. 62) observan, al mercantilizar la música en un objeto los músicos son responsables de producir la "mercancía", la cual es valorada según las cualidades destacadas (talento, técnica) del sujeto en cuestión.

Críticas al modelo conservatoriano de la educación musical

Debido a estas tendencias del modelo de conservatorio en un contexto pedagógico contemporáneo se han planteado numerosas críticas tanto a sus objetivos y como a sus prácticas. Dichas críticas se dirigen hacia la descontextualización del conocimiento de la práctica, enfocándose principalmente a los procesos de aprendizaje orientados exclusivamente hacia la lectura, la memorización y la ejecución de textos musicales (van der Schyff *et al.* 2016; Shifres y Gonnet 2015). Swanwick (1979), comenta que la actual propuesta del modelo educativo musical desvincula la creatividad y formación estética del alumno de la práctica musical al enfocarse sobre la adquisición de conocimientos periféricos del quehacer musical, mas no propiamente musicales como son la escucha, interpretación, composición e improvisación. Para McCarthy (2009) y Jorquera (2017), la crítica se orienta hacia la concepción magistocéntrica e individualista del modelo educativo, en el cual se promueve la jerarquía y distinción entre el maestro y el alumno. De igual manera la educación musical tradicional ha sido criticada por sus tendencias capitalistas donde el individualismo y la competitividad son vistas como cualidades deseables, por lo que la cooperación y la agencia del estudiante dentro un contexto sociocultural más amplio es ignorado (van der Schyff *et al.* 2016; Shifres y Gonnet 2015; Aróstegui 2014).

Una nueva propuesta pedagógica, por lo tanto, debe situar el proceso de enseñanza-aprendizaje de tal manera que se contextualiza la práctica musical según las experiencias, motivaciones, y capacidades del alumno en relación con su situación sociocultural. De esta manera se podrán desarrollar significados, valores, y otros elementos socioculturales que forman parte in-

tegral de la experiencia musical encarnada. Jorgensen (2003), por ejemplo, explica que el paradigma de educación musical debe adaptarse ante las diferentes condiciones que emergen en su entorno, ya sea condiciones materiales, socioculturales, políticas y generacionales. De esta manera, Jorgensen (2003) pretende dejar atrás un sistema educativo con valores caducos y estancados de siglos anteriores, para así adaptarse y avanzar a una nueva pedagogía.

Estas críticas son dirigidas hacia aspectos pedagógicas del modelo educativo de conservatorio. Sin embargo, no menos importante han sido aquellas críticas que muestran cómo este modelo perjudica tanto la salud física como psicológica del alumno. Como ya se presentó anteriormente, al favorecerse la técnica instrumental y virtuosismo sobre todas las cosas provoca en los alumnos comportamientos que impactan a lo largo en su desempeño como son las lesiones físicas causadas por movimiento repetitivos, así como estrés y ansiedad causadas por la necesidad de destacarse y la competencia entre pares (Perkins *et al.* 2017; Pecen *et al.* 2018; Skogh and Frisk 2019; Urruzola and Bernaras 2020). Como Pecen *et al.* (2018) explican, los músicos enfrentan muchos desafíos durante diferentes partes de su desarrollo profesional, así como identifican que el éxito profesional depende de múltiples factores. Mantener este ambiente educativo en el cual se mantiene la idea del talento como único factor de éxito es extremadamente dañino para el joven músico.

El impacto del modelo conservatoriano también se extiende hacia un plano sociocultural como lo describen Shifres y Gonnet (2015): los modelos jesuita-conservatoriano occidentales presentan tendencias opresivas y dogmáticas tanto al negar la existencia de otras perspectivas y establecer el texto como base única del aprendizaje (es decir, no se puede aprender e in-

terpretar la música de otra manera más que con una partitura); así como fomentar estructuras jerárquicas dentro de las agrupaciones musicales (director > músicos, instrumento X > instrumento Y). No cabe duda que dichos modelos son tanto limitados como limitantes. Es decir, su ontología delinea los valores y normas a seguir de manera estricta, mientras que al mismo tiempo se cierran a las posibilidades y oportunidades de otros modelos. Dada esta situación, es necesario recurrir a distintos modelos y perspectivas de educación musical que reconozcan la complejidad del proceso de educación-aprendizaje para de esta manera apoyar adecuadamente a los distintos agentes (alumno-maestro) involucrados en el proceso. En las siguientes secciones, abordaré dos perspectivas educativas llamadas enactiva y ecológica, las cuales considero pertinentes para contrarrestar las tendencias de la educación de conservatorio. Finalmente, presentaré la improvisación y las tecnologías musicales como dos prácticas en las cuales se promulgan las dos perspectivas educativas presentadas.

Pedagogías alternativas

Música, sonido y escucha

Para iniciar nuestra discusión de pedagogías alternativas, empezaremos examinando el caso de la escucha. En un contexto de educación musical occidental, el sonido musical se basa en aspectos semióticos del sonido cuyo significado dentro de este contexto da raíz a estructuras melódicas y armónicas dentro de una organización tonal. Según nuestras capacidades cognitivas, la serie armónica forma la base para la percepción y cognición de nuestras estructuras tonales (Moore 2003). Partiendo de esto las normas y convenciones socioculturales en-

marcan que sonidos son o no agradables, así como establecen su adecuada organización como práctica y significado(s) musical. Sin embargo, este significado del sonido como musical es uno de muchos. Podemos observar distintos significados que van desde su naturaleza físicomatemático hasta su percepción sociocultural (Sozio 2001), así como dentro de otras prácticas artísticas como es el arte sonoro, se intenta percibir al sonido "como tal".

La consideración del sonido como fenómeno en sí y sus repercusiones en la educación musical ha sido explorada desde mediados del s. XX. Por ejemplo, partiendo desde una perspectiva experiencial, Schafer (1967) propone una serie de ejercicios para "limpiar los oídos" enfocándose en la escucha y la improvisación con el fin de promover el desarrollo de habilidades creativas y analíticas del estudiante de música. La función de la escucha es "sensibilizar el oído al milagroso mundo sonoro que nos rodea" con el fin de desarrollar habilidades críticas para relacionar la experiencia sonora individual con las implicaciones sociales del sonido (Schafer 2006, p. 15). El objeto de escucha en este caso es el ambiente mismo y los sonidos producidos por los objetos y agentes que se encuentran dentro de él. De manera similar, Pauline Oliveros desarrolla el concepto de escucha profunda (*deep listening*) con el fin de proporcionar una práctica de la atención y percepción auditiva, así como la acción en respuesta a los procesos complejos que surgen dentro de un ambiente sonoro particular (Oliveros 2005). Tanto Oliveros como Schafer proponen una *escucha activa*, contrastando la perspectiva de la música de concierto europea donde la escucha es pasiva y el sujeto que escucha es meramente un receptor.

En este contexto, Abramo (2014) enriquece la concepción contraponiendo a esta práctica fallida del "oculocentrismo" –en

la cual se privilegia el uso de la visión por sobre la experiencia auditiva– una propuesta de educación sonora. En ésta, se privilegian las experiencias auditivas a partir de los elementos de impermanencia y difusión, es decir entender el sonido como algo que está dentro y fuera de nosotros. Estas sensaciones, estas experiencias y el sonido mismo son un elemento generador de un contexto y marco pedagógico. Abramo (2014, p. 92) expresa que la educación musical, a pesar de presentar al sonido como contenido educativo, no escapa las tendencias oculocéntricas presentes en el concepto bancario de la educación. Un problema importante aquí es que se presenta y perpetúa un significado uniforme y fijo de la música, las obras y la teoría musical; así como las intenciones tanto de compositores como de intérpretes (Abramo 2014, p. 92). Para este tipo de escucha pasiva de la música, los significantes y el significado se transmiten fácilmente y la comprensión de los estudiantes se prueba sin complicaciones (Abramo 2014, p. 92). Alternativamente, es necesario promover una escucha activa, la cual promueve el cuestionamiento y la interpretación del sonido para la creación del significado y comprensión subjetiva del sonido. Bajo esta práctica de escucha activa es posible gestionar un espacio cooperativo, democrático, dinámico y contextualmente situado entre los alumnos y el maestro.

Que el sonido sea un medio menos dominante que el medio visual es nada controvertido. Sin embargo, las consecuencias del sonido dentro de la educación, así como el método en el cual se presenta ha sido sobrevisto. Por ejemplo, Gallagher *et al.* (2017), sugieren que dentro del contexto de educación básica la escucha está limitada a actos de comunicación, recepción y comprensión del lenguaje hablado, excluyendo por lo tanto otros aspectos de la escucha. El sonido que no cumpla con este

propósito es visto como ruido o distracción por lo que hay que controlarlo mediante técnicas de arquitectura acústica. Sin embargo, el sonido también puede ser empleado para controlar al alumnado mediante campanas, silbidos, gritos, aplausos, rimas, etc. Para contrarrestar dichas limitaciones estos autores (Gallagher *et al.* 2017) proponen el concepto de "escucha expandida" como la respuesta del cuerpo hacia el sonido, siendo inclusivos de diversos tipos de cuerpos, respuestas y sonidos. Como método pedagógico para la escucha expandida sugieren a las caminatas de escucha (listening walks) para inquirir y comprender el mundo, nuestras relaciones con otros, crear experiencias y conocimiento encarnado. Dicha pedagogía, expresan Gallagher *et al.* (2017) "invita a oyentes a escuchar su propia escucha" al irrumpir y cuestionar patrones habituales de escucha para así atender y desarrollar nuevos hábitos. De igual manera, el valor educativo de la práctica de la caminata de escucha reside en la capacidad de generar enfoques abiertos, no-didácticos de aprendizaje en donde el maestro juega un rol no-jerárquico y permite explorar lo inesperado y emergente.

Por otra parte, el ejercicio exclusivamente analítico de la escucha corre el riesgo de producir una dualidad artificial donde la experiencia sonora es reducida a un ejercicio intelectual efectivamente negando la experiencia encarnada del cuerpo dentro de la escucha. En este tipo de ejercicio el objetivo principal es la interpretación y creación de significados del sonido (Ceraso 2018). Existen varios tipos de escucha, uno de ellos siendo la escucha encarnada (embodied listening) como un modo multimodal de escucha donde se prioritiza la experiencia propia del oyente que modula las formas de escuchar y de la manera en la cual se le da un significado al sonido (Ouzounian 2006, 2017; Ceraso 2018). En efecto, la escucha encarnada no es una escu-

cha neutra y demuestra las subjetividades del oyente. Dentro de este modo de escucha, y gracias al ejercicio de atención a las experiencias propias con el sonido, es posible que el oyente pueda atender las experiencias de otros (Ouzounian 2006; Ceraso 2018).

Pedagogía crítica de las artes

Al igual que en la educación musical, los modelos tradicionales de educación de las artes han sido señalados por los métodos y objetivos específicos que promueven. No sólo han sido criticados por emplear un método bancario, también promueven e imponen valores ajenos al contexto y realidad del estudiante. Naughton y Cole (2017), partiendo de Deleuze y Guattari, proponen una *pedagogía crítica* cuya finalidad es contrarrestar las influencias capitalistas las cuales tienden a valorar el rendimiento y la productividad del alumno por medio de evaluaciones estrictas. De igual manera, dichas evaluaciones, con tal de eficientemente evaluar al alumno, reducen su rendimiento a elementos y descriptores fácilmente medibles (Naughton and Cole 2017, p. 9). Como resultado de estos procesos de evaluación se establecen jerarquías que imponen un valor externo a lo que se designa como "bueno" o "malo", así como favorecer de manera fabricada la "creatividad y la expresión" con el fin de promover la producción. Sin embargo, Naughton y Cole (2017, p. 9) comentan que el rol del educador en este contexto, requiere en parte tomar riesgos y fomentar el encuentro (afectivo) de los alumnos con el mundo. Tomando en cuenta que el arte presenta tanto objetos y procesos de creación demasiado complejos, así como difíciles de evaluar objetivamente, "los educadores tienen que reinventar nuevos medios de

resistencia a una realidad dominante y a menudo no solicitada" (Naughton and Cole 2017, p. 9).

Resonando con las ideas de Naughton y Cole, Biesta (2017) comenta que, dentro del contexto actual de la educación, las artes han tenido un rol instrumental en el sentido de que cumplen con una función "útil" del desarrollo de cualidades y habilidades deseables como la creatividad, la expresión, el pensamiento crítico, etc. Particularmente, le atribuyen a las artes una funcionalidad que promueve el desarrollo del cerebro (Biesta 2017, p. 12). En este sentido, los conceptos de creatividad y expresión son reducidos como parte del desarrollo individual y como habilidades necesarias para sobrevivir dentro de la sociedad capitalista (Biesta 2017, p. 11). Por otra parte, este mismo autor argumenta que, antes que nada, el rol de la educación de las artes es el de proponer una cualidad existencial, tanto individual como colectiva, que tiene como fin establecer relaciones en y con el mundo (Biesta 2017, p. 14). Es decir, la educación de las artes está centrada en el mundo significando que el sujeto existe en diálogo con el mundo (social y material) y explora una serie de interacciones en relación con otros. Abordar el arte según Biesta (2017, p. 16) implica abordar el proceso de hacer arte como medio de exploración de las limitaciones, posibilidades, resistencias, de lo individual con relación a lo colectivo y lo material.

Mientras Naughton y Cole, así como Biesta, presentan una conceptualización orientada hacia el mundo de la pedagogía crítica de las artes, Cary ofrece una perspectiva orientada hacia el estudiante de esta. Para Cary (2012), la pedagogía crítica de las artes es correctiva en el sentido de que reconecta las experiencias generadas en el proceso de creación e interpretación de la obra de arte por parte de los alumnos con sus experiencias de

vida. Dichas experiencias propias contribuyen a la generación de sus propias interpretaciones y conocimiento contextualmente situados y dinámicos, los cuales permiten al estudiante resistir a la indoctrinación (y reproducción) de los valores estéticos y gustos promulgados por grupos privilegiados y de expertos del arte (Cary 2012, p. 59).

Con el fin de combatir esta hegemonía cultural, Aróstegui (2014, p. 22) sugiere un currículo crítico en el cual se establezca una educación musical intercultural donde la música clásica o cualquier otra pierda su carácter jerárquico y que incluya también otros estilos musicales propios de los grupos culturales tradicionalmente invisibles para la academia. Esta diversidad también se extiende hacia las prácticas curriculares., ya que como Aróstegui (2014, p. 27) expresa éstas han de ser diversas y heterogéneas para así adaptarse a las circunstancias psicológicas y, sobre todo, socioculturales de nuestro alumnado, de tal modo que el proceso de enseñanza esté en función de las posibilidades de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Esto no significa abandonar los contenidos musicales tradicionales, sino más bien implica que éstos sirvan en cada caso para progresar en sus formas de pensar, de sentir y que les permitan reconstruir el conocimiento cotidiano que cada estudiante ha ido elaborando a lo largo de su vida en función de su contexto; aquellos contenidos que les ayuden a ser más capaces y competentes en la resolución de sus problemas tanto existenciales como los que les plantea el mundo en el que les ha tocado vivir (Aróstegui 2014, p. 27). Desarrollar la concepción estética del alumno debe partir de su propia producción artística y de sus propios intereses, no tanto de los ejemplos dados por el maestro ya que estos son externos al alumno (Aróstegui 2014, p. 28). Bajo un modelo de educación crítica, ya sea musical o de

cualquier otra actividad, la principal contribución educativa es desarrollar la capacidad de juicio autónomo y crítico del alumno (Aróstegui 2014, p. 23).

Cognición y percepción

En esta sección describiré las dos posturas conceptuales, el enactivismo y la psicología ecológica, que servirán como base para desarrollar una mejor comprensión del modelo pedagógico alternativo que sugiero más adelante. El Enactivismo es una postura dentro de las ciencias cognitivas y de la filosofía de la mente cuyo objetivo principal es reducir la brecha entre la naturaleza de la mente y la experiencia humana establecida por posturas predominantes que surgen de la tradición cartesiana donde la mente y el cuerpo se encuentran separados (Varela, Thompson and Rosch 1991; Di Paolo and Thompson 2014). Para la postura cartesiana, la cognición es entendida mediante metáforas computacionales donde el agente cognitivo procesa información proveniente de su entorno. Esta información es posteriormente utilizada para generar y/o actualizar una serie de modelos y representaciones mentales. Estos modelos a su vez son la base en la cual se opera de forma algorítmica para arribar a una decisión que luego se convierte en acción por parte del agente.

Sin embargo, para el enactivismo la cognición no puede ser descrita en términos computacionales ni por las maneras en las cuales se procesa la información sensorial. Bajo esta postura, la cognición es mejor comprendida como la constante búsqueda o creación de sentido que caracteriza al agente corporizado (mente y cuerpo indivisible) en interacción con su entorno físico y social. Adicionalmente, la cognición se extiende fuera del cuerpo y hacia su entorno gracias al acople dinámico entre

un agente autónomo y su entorno por medio de sus procesos sensorio-motores de percepción y acción. De esta manera, el enactivismo es mejor comprendido como una manera de creación de sentido del mundo. Estas dinámicas surgen a partir del concepto de autopoiesis (Maturana y Varela 2004) donde un organismo vivo se organiza de tal manera que busca su autoregulación para llegar a un estado de equilibrio (homeostásis) (Di Paolo and Thompson 2014). Por ejemplo, una célula se mantiene viva gracias a sus procesos internos de generación energética y de intercambios químicos con su exterior. Siendo que un sistema vivo busca su propio sustento, los proponentes del enactivismo extienden dicha forma de organización a diferentes dominios que van desde células, órganos, sistemas de órganos hasta seres multicelulares.

Recientemente, dentro de la perspectiva enactiva se ha propuesto la idea que el proceso de autopoiesis para el ser humano no sólo es un mecanismo de autopreservación, sino que también incluye un proceso de cuidado hacia los demás seres. Es decir, es un proceso social de creación de sentido producto de las interacciones y dinámicas sociales entre individuos de una comunidad. Como resultado de estas interacciones se establecen procesos de creación de sentido participativo y de empatía mutua (De Jaegher and Di Paolo 2007; Loaiza 2016, 2019; Hayes and Loaiza 2022).

La segunda postura conceptual, la psicología ecológica, surge a partir de los estudios acerca de la percepción visual desarrollados por J. J. Gibson (2014). Al igual que el enactivismo, la psicología ecológica unifica el proceso de percepción-cognición y rechaza las proposiciones de la cognición clásica o Cartesiana. Sin embargo, la característica distintiva de la postura ecológica reside en la información producida por arreglos ener-

géticos que existen en el ambiente, los cuales son percibidos mediante nuestros sentidos. Estos arreglos de energía son, por ejemplo, la sensación visual producida por la luz reflejada en un objeto dado, la cual nos permite identificar su forma, color, textura, distancia, etc. Nosotros percibimos dichas propiedades de manera directa; es decir, no existe necesidad de tener o generar un modelo mental tal y como se argumenta en la perspectiva tradicional de la cognición humana. La información en este caso nos *ofrece* al objeto de tal manera que podemos interactuar con él según nuestras capacidades y habilidades corporales. Una silla, por ejemplo, nos permite fácilmente sentarnos sobre ella, pero esta acción no es posible para un ratón o para un bebé debido a sus tamaños, capacidades y habilidades.

En un contexto musical, dichos *ofrecimientos* del entorno son estudiados en dos áreas distintas como son el diseño interactivo musical que se enfoca en el desarrollo de nuevos instrumentos musicales, así como en explorar nuevas expresiones gestuales e interactivas mediante el uso de tecnologías (Altavilla *et al.* 2013; Marquez-Borbon 2018). Por otra parte, los ofrecimientos sónicos y/o musicales son aquellas propiedades del sonido o de la música (estructuras) que nos motivan a generar un comportamiento particular o a regular nuestras emociones (Krueger 2011; Menin and Schiavio 2011). En este caso, dichos ofrecimientos musicales nos provocan a movernos, ya sea bailar, mover sólo la cabeza o tocar un instrumento musical (individualmente o en grupo), así como sentir o expresar emociones que generan nuestra experiencia musical.

La perspectiva ecológica también ha sido implementada dentro de un contexto de desarrollo humano, particularmente orientado hacia el aprendizaje. E. J. Gibson describe un aprendizaje contextualmente situado en el cual el agente, humano en

este caso, aprende a adaptarse a su ambiente (Gibson and Pick 2000). Toma la percepción directa del entorno, así como los ciclos percepción-acción para establecer un proceso de aprendizaje directo. Es decir, el ser en cuestión (p.ej., un infante) detecta la información de su entorno y sus objetos, así como eventos, para aprender acerca de ellos. Comúnmente este tipo de aprendizaje ocurre mediante la manipulación directa de los objetos, así como de la experiencia generada. Las capacidades de detección y aprendizaje de estas *ofertaciones* aumentan a la par con el desarrollo de las distintas habilidades corporales. De igual manera, entre más oportunidades tenga este sujeto de interactuar con su entorno, mayores *ofertaciones* podrá descubrir y actuar sobre ellas. En un contexto musical, se ha descrito bajo este concepto ecológico el aprendizaje de un nuevo instrumento musical, así como los distintos comportamientos interactivos que surgen (Marquez–Borbon 2018, 2020).

Estas dos posturas conceptuales de la filosofía y ciencia de la mente humana comparten varias similitudes, principalmente la importancia de la percepción-acción y rol del entorno; así como las relaciones generadas entre este y el agente para crear significado y entendimiento del mundo que lo rodea. Ya planteadas estas bases en un contexto general, en la siguiente sección contextualizaré estas posturas dentro de la educación musical.

Enactivismo musical como pedagogía alternativa

El contexto sociocultural en el cual se sitúa una práctica dada impacta en sus procesos, objetivos y valores específicos. En el caso de la pedagogía musical occidental, su contexto sociocultural influye profundamente en su naturaleza de tal manera que las prácticas establecidas resultan difíciles de aban-

donar (Borgo 2007; Van der Schyff *et al.* 2016). Hasta cierto punto, se puede considerar que la pedagogía occidental tiene un enfoque de "procesamiento de la información"; es decir, reduce la dinámica de enseñanza a una mera transmisión y adquisición de conocimientos. En este sentido, la adquisición de conocimiento se abstrae hasta un punto donde la experiencia de aprendizaje se descontextualiza de su aspecto social. El rol del alumno se reduce a un agente pasivo responsable de memorizar datos relevantes. Siguiendo esta tendencia, la tradición del conservatorio de música occidental muestra estructuras jerárquicas dentro del salón de clase, así como en sus ensambles. Además, es de naturaleza prescriptiva ya que sus métodos pedagógicos exigen expertos para dictar cómo se transmiten y evalúan los conocimientos musicales y las prácticas de interpretación.

Por el contrario, las pedagogías alternativas abarcan los aspectos corporales, sociales y situados del aprendizaje. Recientemente, se han hecho esfuerzos para proponer pedagogías que contrarresten la filosofía dominante de la educación musical. Dos propuestas relacionadas son las pedagogías musicales ecológicas (Borgo 2007) y enactivas (van der Schyff *et al.* 2016). El enactivismo dentro de la educación musical propone considerar aspectos encarnados y afectivos de la cognición, de autodeterminación, e intersubjetividad, para así generar significados basados en la experiencia de la musicalidad (van der Schyff, Schiavio and Elliott 2016, p. 83). Esto implica la creación de significados del individuo con relación a su desarrollo humano y su bienestar dentro de un contexto ético donde se relaciona con un medio ambiente y otros agentes dentro de éste.

Dentro del contexto enactivo musical, el concepto de musicalidad pierde su ambigüedad comúnmente aceptada dentro del contexto musical tradicional donde la musicalidad es con-

fundida con el concepto de talento o habilidad técnica, mientras que en otras instancias es vagamente definida. Sin embargo, para la pedagogía enactiva la musicalidad presenta elementos éticos los cuales permiten al sujeto una manera de desarrollo de formas de ser/conocer encarnadas y emocionales, así como reconectarse con ellas. Más allá del desarrollo musical técnico, la práctica de la pedagogía enactiva tiene como fin abrir y promover distintas posibilidades del bienestar humano y formas de vivir con una base ética (van der Schyff *et al.* 2016, p. 89).

En contraste con la educación musical de conservatorio enfocada más hacia el desarrollo técnico instrumental y el virtuosismo, la pedagogía enactiva musical se orienta hacia fomentar otras habilidades o sensibilidades del alumno las cuales permiten desarrollar conocimientos encarnados, la creatividad, la curiosidad, la colaboración, coordinación y organización, apertura a lo incierto y desconocido, así como la negociación de la diferencia y empatía mútua (van der Schyff *et al.* 2016; Hayes 2019). Dentro del aula de clases, esta perspectiva promueve un ambiente educativo abierto, dialógico, adaptable, cooperativo, comunal y experiencial. Dada esta situación, se promueve la idea de que los profesores y los alumnos constituyen mutuamente el entorno de aprendizaje (material y social) al participar en un "proceso abierto, comunitario y dialógico de especificación mutua mediante el cual el conocimiento y la comprensión surgen de lo relacional y cooperativo (musical), ecología pedagógica que co-promulgan" (van der Schyff *et al.* 2016, p. 95).

Bajo los principios de la enactividad, la pedagogía musical resultante critica las estructuras jerárquicas que existen en el contexto educativo, por lo que propone al educador como gestor u organizador de oportunidades de aprendizaje, en vez de

ser una figura autoritaria. También cambia el rol del estudiante al convertirlo en un partícipe activo dentro de su propio proceso educativo involucrándose en esta relación aportando sus propias ideas, perspectivas y prácticas. La abolición de jerarquías no se limita a los individuos, sino que también aborda la estructuración e implementación de los contenidos educativos. De esta manera, no hay metas predeterminadas, los esfuerzos educativos surgen a partir de las interacciones encarnadas y afectivas entre los diferentes individuos involucrados. Más bien, las metas, acciones, y necesidades de aprendizaje son generadas a partir de una intersubjetividad contingente. Es decir, los objetivos educativos emergen según las condiciones particulares del entorno educativo, así como por acuerdo de entre todos los partícipes acerca de sus necesidades, intereses, motivaciones y metas expresadas. Debido a la naturaleza de la cooperación desarrollada aquí, el grupo puede desarrollar y promulgar sus propios objetivos, así como coordinarse mediante procesos adaptativos dinámicos (van der Schyff *et al.* 2016, p. 99).

Improvisación y tecnología

La propuesta de la pedagogía crítica, así como de la pedagogía enactiva musical o ecológica se centran principalmente en describir y desarrollar conceptos para orientar los esfuerzos realizados dentro del aula. Se sugiere en este caso que las teorías y técnicas pedagógicas sean adaptivas, abiertas, exploratorias, colaborativas y contextualmente situadas (las prácticas pedagógicas son informadas y emergen simultáneamente de ella) (van der Schyff *et al.* 2016, p. 98). Sin embargo, no identifican métodos o prácticas particulares las cuales pueden motivar procesos educativos basados en la enactividad o ecología. Sin embargo, van der Schyff *et al.* (2016, p. 99) reconocen que dentro de es-

pacios educativos musicales marginales, como la improvisación libre, la experimentación sonora, los estudios sonoros, ecología sonora, y prácticas creativas musicales mediadas por tecnologías, se pueden observar estrategias o prácticas pedagógicas compatibles con la enactividad musical. Dichas prácticas cumplen con los principios indicados por la pedagogía enactiva.

En esta sección presento cómo la improvisación libre y sus métodos, así como ciertas tecnologías musicales, fungen como medios para la implementación práctica de las pedagogías musicales enactivas. Primero describo los principios generales y filosofía de la improvisación libre, y del cómo estos cumplen con los objetivos principales de la postura enactiva. Finalmente, explicaré como algunas nuevas prácticas musicales mediadas por tecnologías de igual manera reflejan los principios de la enactividad.

La improvisación como práctica pedagógica

En nuestro lenguaje y contexto cotidiano cuando nos referimos a la improvisación hacemos alusión al carácter "repentino y sin preparación" de un acto. Un acto improvisado dentro de nuestras vidas nos sirve para "salir del paso" y como una manera de resolver problemas que exigen una solución inmediata. Debido a su característica como algo temporal, dichos actos y sus productos si bien son útiles también pueden carecer de valor por la manera en la cual fueron realizados. Es decir, le otorgamos mayor importancia a aquello que es permanente, así como otorgamos mayor estatus al individuo que efectivamente presentó algún plan bien estructurado como solución. Sin embargo, el estudio formal de la improvisación, tanto musical como de otras áreas de actividad humana, han demostrado la complejidad y demandas exigidas por dicha actividad (ver Ha-

llam and Ingold 2007). Este texto se apegará a la postura formal y crítica de la improvisación musical (ver Heble and Waterman 2008) y se definirá a ésta como *la creación en tiempo-real de una obra musical.*

Una característica relevante de la improvisación es su multiplicidad la cual le permite ser considerada un concepto, un producto y/o un proceso (Nettl 1974). Estas múltiples facetas de la actividad nos muestran su complejidad donde no sólo se depende del producto final de la improvisación, sino que, al ser también considerada un proceso, dicha actividad exhibe una serie de relaciones que surgen, negocian y se establecen entre los diversos ejecutantes, sus materiales musicales, así como potencialmente su público. Esto implica que, en cada improvisación, los músicos tienen que navegar territorios sónicos y sociales desconocidos para así estructurar en conjunto un producto de la improvisación dentro de un contexto (material, temporal, social) particular. Debido a esto último modificaremos nuestra definición inicial de la improvisación como *la creación colaborativa en tiempo-real de una obra musical*.

Como se presentó en la sección anterior, la pedagogía musical enactiva puede ser identificada por las maneras particulares en las cuales se organizan sus actividades, así como en su enfoque ético como base de la música y musicalidad. Siguiendo los principios de la autopoiesis, la enactividad sugiere una auto-organización y autorregulación de un sistema dado. Es decir, los distintos elementos del organismo deben establecer relaciones que mantengan su actividad de manera independiente y autónoma. Como explican Van der Schyff *et al.* (2016, p. 92), "[una pedagogía enactiva] se mantiene comprometida a la noción de la autopoiesis como principio orientador y por lo tanto busca fomentar actitudes críticas hacia las fuerzas culturales,

instituciones, estructuras de poder y actitudes sedimentadas que imponen ontologías prescriptivas e instrumentales". Es decir, se intenta evitar la imposición de jerarquías, metas y objetivos establecidos a priori, así como evitar que otras influencias externas impacten el ámbito educativo. Además, es necesario promover que la actividad educativa sea auto-organizada según los principios de autopoiesis, como el auto-sustento y la adaptación, y que por lo tanto acepta plenamente un elemento de apertura e incertidumbre que residen en el acto de creación artística.

Los ambientes de aprendizaje basados en la improvisación como método pedagógico se benefician de entornos poco estructurados que implican actividades prácticas, críticas y con un propósito en las que se desarrollan conocimientos encorporados y situados (Lange 2011; Ross 2011; Borgo 2007; Sawyer 2000). Particularmente, como argumenta Sawyer (2000) a favor de la improvisación, la educación debe enfocarse en el desarrollo de conocimiento de desempeño experto donde se fomenta la comprensión conceptual profunda, el conocimiento integrado (contextualizado), la experiencia adaptativa y las habilidades colaborativas. La improvisación se basa en el desarrollo de estructuras musicales (composición) en tiempo real donde la indeterminación y lo imprevisto delimita lo que es posible dentro de la ejecución. Esto demanda que el músico no solo sea creativo, sino que también sea atento y responsivo ante lo que los demás músicos están creando. Estas estructuras sonoras son dinámicas y cambian con el tiempo, por lo que son contingentes ante las distintas contribuciones de los miembros del ensamble.

Como comenta Ross (2011) con respecto a la inclusión de estrategias de improvisación en el aula, "Aprender a través

de la improvisación implica una transformación en la que los alumnos cambian con el trabajo que están cocreando. Como resultado, la indeterminación es una característica clave de la improvisación, y las restricciones que guían las respuestas invitan, mejor dicho, exigen la resolución creativa de problemas en tiempo real". Esto es importante, ya que bajo estas condiciones se promueve el desarrollo del alumno de una serie de habilidades, tanto individuales como sociales, para poder exitosamente crear una improvisación. Improvisar no es solamente tocar con habilidad un instrumento musical, sino que demanda otro rango de habilidades (creativas, pensamiento musical, ensamble) que no son fomentadas en la educación musical de conservatorio (Borgo 2007; Sawyer 2000). Principalmente demanda al músico estudiante poder escuchar atentamente a su entorno y responder adecuadamente según la situación, la cual conlleva dentro del ensamble a un proceso de autoorganización ya que no existe una figura líder (compositor, director) que estructure de antemano la pieza musical. Por lo tanto, la responsabilidad de otorgarle una dirección a una improvisación musical depende de todos los miembros del ensamble.

Por ejemplo, Alperson (2010) propone una vista más amplia de la improvisación al caracterizarla en tres categorías: espontaneidad y libertad, habilidades, y dimensión social. La primera categoría, espontaneidad y libertad describe como la improvisación es esencialmente una actividad dirigida hacia una o más metas, las cuales para su realización requieren acción y pensamiento humano dirigido. Siendo una actividad deliberada, las acciones realizadas dentro de la improvisación pueden ser aprendidas y desarrolladas, así como exige un rango de habilidades particulares necesarias para su realización. Adicionalmente, la realización de la acción improvisada ocurre

dentro de un ambiente físico y/o social particular que impone una serie de limitantes impuestas por el contexto en sí o por convención. Dadas las limitantes, la libertad exhibida durante la improvisación es realmente demostrada en la espontaneidad misma durante la realización de la actividad. Por ello no existe una libertad absoluta o autónoma, sino que siempre esta enraizada en las actividades, agentes, objetos, convenciones, o tradiciones de un contexto. Para la realización de una improvisación es necesariamente tener o desarrollar una serie de habilidades.

El segundo principio de la pedagogía musical enactiva, la base ética, es también compartida por los principios críticos de la improvisación libre. Los promotores de los planes de estudio basados en la improvisación sugieren que los ideales del aprendizaje de la improvisación deben fomentar la creatividad, la adaptabilidad, el pensamiento crítico, el autoaprendizaje, enfoques comunitarios y colaborativos, en los que la autoridad es contingente y se negocian constantemente las diferencias (Thomson 2007; Heble and Waterman 2008; Lange 2011; Caines 2019). Como propone Lange (2011), la práctica de la pedagogía de la improvisación debe inculcar la ética de la improvisación libre en la cual se fomenta los valores de la contribución individual, la colectividad, el igualitarismo, la autonomía y la responsabilidad.

Esta postura pedagógica pone lo social en un primer plano y sugiere que la técnica instrumental sirva solo como medio para desarrollar una subjetividad musical a través de la investigación activa y crítica (Thompson 2007). De esta manera, el virtuosismo instrumental más que ser el único propósito de la práctica, juega un papel menor dentro del desarrollo de las prácticas sociales y colaborativas (ver Hayes 2019). En efecto, los promotores de esta improvisación como pedagogía observan además

un objetivo social mucho mayor que los meramente musicales, como sugiere Thomson (2007), "los improvisadores auténticos surgen, no 'de la nada', sino del marco social y pedagógico de la improvisación misma. La comunicación intersubjetiva, articulada en el espacio negociador creado dentro de la actuación, depende del reconocimiento de las diferencias que desafían los métodos objetivos e instrumentalistas de reconciliación. Los métodos "musicales" dan paso a los "sociales" en un momento pedagógico fragmentado". Es decir, existe una responsabilidad y empatía mutua entre y hacia los distintos improvisadores.

Específicamente, la ética dentro de la improvisación crítica debe ser un medio liberador en el cual se intenta desarrollar nuevas dinámicas sociales que ofrezcan valores distintos a aquellos actualmente propuestos por nuestra sociedad capitalista (competencia, individualismo, pasividad), la improvisación crítica proporciona un marco para explorar y establecer nuevas posibilidades de interacciones y relaciones humanas. Con respecto a cómo la improvisación puede ocupar dichas formas, Heble y Waterman (2008, p. 3) describen, "La improvisación, en resumen, tiene mucho que decirnos sobre las formas en que las comunidades basadas en tales formas son política y materialmente pertinentes para imaginar y sonar formas alternativas de conocer y estar en el mundo. La improvisación exige una responsabilidad compartida para la participación en la comunidad, la capacidad de negociar las diferencias y la voluntad de aceptar los desafíos del riesgo y la contingencia.

En esencia, la improvisación proporciona un método para el aprendizaje de la ética y de participación en una comunidad con el fin de obtener justicia social (Heble and Waterman 2008). La improvisación proporciona un espacio para experimentar con nuevas relaciones sociales ya que la práctica impro-

visatoria demanda toma de decisiones y la creación en tiempo real, toma de riesgos (en efecto una improvisación puede fallar), y la colaboración entre sus participantes. Dichas acciones necesariamente involucran una responsabilidad mutua ya que el éxito o el fracaso de una improvisación depende de la comprensión y atención entre los miembros de un grupo. No hay líderes como tal, pero cada uno de los improvisadores tiene la responsabilidad de apoyar o dirigir a sus colaboradores en diferentes circunstancias. Esta comprensión, por su parte, abarca un aprendizaje constante en conjunto, así como la formación de identidades individuales y grupales. Cada persona tiene un rol y valor dentro del colectivo por lo que se fomenta la inclusividad y diversidad de perspectivas. Las diferencias son negociables y proporcionan espacios de desarrollo mutuo.

Como caso específico, Lewis (2007) observa además el desarrollo de comunidades de pedagogía autodidacta (por ejemplo, Association for the Advancement of Creative Musicians) que forman los cimientos de los discursos y prácticas actuales de improvisación crítica, que no solo sirvieron para experimentar y desarrollar nuevas prácticas musicales y estéticas sino que contribuyeron particularmente a la "revitalización de las comunidades de color estadounidenses frente a las graves privaciones económicas". La improvisación dentro de esta dimensión social en estos casos empoderó a los agentes sociales a través del ejercicio de la autodeterminación, el desarrollo comunitario y el activismo/crítica sociopolítica.

En última instancia, el propósito de la pedagogía de la improvisación es fomentar la colaboración, la capacidad de respuesta y la responsabilidad hacia los demás en la práctica. En otras palabras, el fundamento de la pedagogía de la improvisación es ético donde el objetivo es comprender y responder a los

demás durante la ejecución de la pieza, así como establecer una práctica igualitaria donde se negocia la diferencia y la autoridad se convierte en un fluido, temporal y aspecto negociable entre los miembros de un grupo (Thomson 2007; Lange 2011). Para que la improvisación pueda enactuar una pedagogía necesita que genere nuevas formas de conocimiento, nuevas comprensiones de identidad y comunidad, y nuevas posibilidades de interacción (Heble and Waterman 2008).

Tecnologías y enactividad

Hasta este punto, hemos visto una serie de críticas acerca de las limitaciones y problemas relacionados con una pedagogía musical basada en el modelo de conservatorio de música. Un aspecto que frecuentemente es olvidado en estas críticas es la relación que tiene la educación y el uso de tecnologías. Es común observar cómo en este contexto de educación musical las tecnologías musicales y/o educativas son vistas como algo no-tradicional, como lo explica Thiebault (2017, p. 78): "Con demasiada frecuencia, en la educación musical, lo tecnológico se considera fuera de lo tradicional, un recurso que se utiliza cuando uno quiere adoptar los tipos de actividades de composición que son difíciles de incluir en las clases de banda, orquesta y coro... simplemente podríamos argumentar en cambio, todo lo que hacen los músicos ya está ineludiblemente profundamente enredado con el cambio tecnológico a nivel social y cultural".

Esta observación señala dos puntos: primero, existe una resistencia a adoptar a las tecnologías dentro del contexto educativo ya que su percepción es que son ya sea incompatibles con los objetivos educativos o son difíciles de emplear por su supuesta complejidad. Aquí existen una serie de implicaciones

institucionales y de desarrollo profesional que no podemos cubrir en este texto, pero hay que reconocer que la adopción tecnológica ciertamente tiene un elemento institucional. El segundo punto concierne el hecho de que la práctica musical mediada por tecnologías no es reconocida como algo que los músicos ya hacen en el "mundo real" y que el uso de estas herramientas tecnológicas está profundamente conectado con los cambios tecnológicos a nivel sociocultural. Un vistazo a una plataforma digital como YouTube nos proporcionará una diversidad de prácticas que se realizan y desarrollan día con día en respuesta a los cambios de estilos y géneros musicales, así como las influencias socioculturales y comerciales.

Cuando hablamos de tecnologías musicales para la educación hay que distinguir que podemos emplearlas para diversos fines. Por ejemplo, enseñar los diferentes aspectos relacionados con el trabajo musical, como son la producción, notación, grabación y edición. Así como usarlas para desarrollar habilidades musicales rítmicas, de escucha, de lectura de partituras, teoría musical, y apoyar el aprendizaje de instrumentos musicales (Jylha *et al.* 2010; Miura and Sugimoto 2006; Bevilacqua *et al.* 2007; Ng 2002; Weinberg 2002; Wilson *et al.* 2008; Xia *et al.* 2018). Sin embargo, estos casos frecuentemente demuestran una mera digitalización de los medios y materiales de apoyo educativo "tradicionales". Es decir, se enseñan los mismos contenidos y con los mismos métodos de educación musical conservatoriana, pero con nuevas plataformas tecnológicas. Aquí se puede observar una oportunidad perdida de enseñar cómo se entrelazan y desarrollan estrechamente las prácticas musicales con las nuevas tecnologías para demostrar las relaciones complejas entre el sonido, las tecnologías y la escucha; y de esta manera producir experiencias y comprensión a partir de

las relaciones del sujeto con su entorno (material y social). Son ejemplos de disciplinas que abordan estos asuntos los estudios del sonido (sound studies), el arte sonoro, así como el caso del diseño interactivo sonoro-musical, como espacios donde se examinan de manera profunda las relaciones previamente mencionadas.

Mediaciones tecnológicas: nuevos (eco)sistemas y nuevas prácticas musicales

Lauren Hayes (2019, p. 541) critica a ambas literaturas referentes a la improvisación y a las tecnologías musicales señalando que las dos perpetúan la idea de la improvisación como una actividad procesal (en el sentido computacional de flujos y objetivos), de tal manera que el proceso de improvisar consiste en promulgar programas cognitivos expertos en un estado de flujo. Es decir, improvisar implica adquirir y desarrollar programas sensorio-motrices los cuales nos permiten ejercer una acción determinada dentro de un dominio de actividad específico (tocar un instrumento, bailar, etc.). Por lo tanto, improvisar es vista como un flujo de acciones encadenadas para realizar (componer) espontáneamente una obra musical. Esta conceptualización conlleva una serie de cuestiones y problemas particulares que exceden el enfoque de este texto; sin embargo, lo concerniente es como la misma Hayes reconoce a la improvisación como un proceso complejo mejor explicado por un marco enactivista.

Bajo dicha perspectiva, improvisar implica el desplegar los conocimientos adquiridos y por adquirir del individuo mediante una serie de interacciones con diversos agentes (humanos y no humanos). Es decir, el improvisador exhibe su experiencia e historias de interacción con múltiples y diferentes

materiales y objetos, medios digitales, espacios, así como roles y normas sociales (Hayes 2019, p. 451). Las experiencias y capacidades del improvisador son flexibles y emergentes, de tal manera que se ejerce una cognición modulada por la acción y coordinación conjunta con otros improvisadores. De esta manera, Hayes (2019, p. 453) argumenta que más que necesitar habilidades técnicas o un virtuosismo instrumental, el significado musical de la improvisación involucra una red cognitiva extensa y emergente que involucra relaciones complejas entre los distintos músicos involucrados, la tecnología empleada, y el espacio donde se acoplan y distribuyen los distintos músicos-instrumentos. No menos importante es cómo los distintos músicos se auto-organizan entre y durante múltiples improvisaciones mediante discusiones, experimentación, y negociación de distintos modos de interacción grupal. Como se puede observar, mediante las condiciones y formas de realización de la improvisación se cumplen los objetivos principales de la enactividad: autoorganización del agente y redes de interacción con el entorno mediante ciclos de percepción-acción.

El rol de la tecnología en este contexto en particular juega un rol particular como agente y como mediador de actos creativos. Como agente podemos describir a las tecnologías como objetos dentro de un entorno con su propia historia, así como facilitar la gestión de interacción entre la tecnología-improvisador y entre distintos improvisadores. La interacción tecnología-improvisador no sólo se limita a la acción inmediata de tocar o manipular una computadora, por ejemplo., sino que permite explorar las historias personales del músico, las capacidades del cuerpo y sus experiencias, explorar su entorno material y sociocultural, así como apoyar el proceso creativo y de gestión de una obra audiovisual improvisada.

Las tecnologías aplicadas al arte demuestran su importancia al proveer medios para experimentar con todos nuestros sentidos corporales: "Las prácticas musicales tecnológicamente mediadas, particularmente aquellas que involucran modos improvisados de tocar, también pueden ser multimodales en el sentido de que combinan elementos sonoros, visuales y de movimiento" (Hayes and Loaiza 2022). Como estos mismos autores describen, un marco enactivista-ecológico permite demostrar las diferentes maneras en las cuales los músicos muestran una apertura o sensibilidad dentro de un entorno que sirve para modular su atención (Hayes and Loaiza 2022). El entorno o contexto de práctica es de suma importancia aquí, ya que como Hayes y Loaiza (2022) expresan, "En el caso de la improvisación musical mediada tecnológicamente, la situación y el entorno del intérprete comprende no solo lo que pueden ser instrumentos acústicos-electrónicos-digitales híbridos o aumentados y otros músicos, sino también el espacio en el que se crea la música. Esto es importante no sólo en términos de sus propiedades acústicas, sino también de la historia cultural, las normas y posiblemente los comportamientos que se han difundido dentro del sitio".

Reflexiones finales

Una pedagogía enactiva-ecológica nos permite remediar los numerosos problemas que presenta un modelo educativo basado en el conservatorio musical. No solamente esto nos permite proporcionar a los alumnos un entorno educativo que motiva su desarrollo de modo activo. Al mismo tiempo se valoran sus historias y experiencias personales de tal manera que su aprendizaje no se limita a adquirir conocimientos, sino que aprender involucra una transformación personal. En este caso

no es cuestión de profesionalizar al estudiante, sino de crear ciudadanos críticos y autónomos.

Esta transformación se basa en regresar a una educación orientada hacia el cuerpo con relación al entorno y no solo considerar a la educación como actividad mental pasiva. Como comentan los promotores de la postura enactiva, es cuestión de desplegar las diversas sensibilidades del músico para así mostrar habilidades de adaptación y apertura. De igual manera, la pedagogía enactiva-ecológica, nos permite visualizar la complejidad de la vida –ya sea dentro del entorno educativo, el entorno material y sociocultural– lo cual nos permite percibir y establecer múltiples relaciones con ella. Particularmente, señalamos a la improvisación y las tecnologías de la música/arte como prácticas y medios exploratorios de dichas relaciones. A su vez, la importancia de las relaciones dentro del entorno educativo no se limita a la relación maestro-alumno, sino es cuestión de establecer relaciones de empatía y cuidado mutuo lo cual permite sustituir las relaciones jerárquicas ya establecidas por otras más igualitarias y participativas.

Un cambio hacia la perspectiva enactiva-ecológica nos permite, gracias a su apertura inherente, valorar las prácticas y formas de aprendizaje de las musicales "marginales" dentro y fuera del ámbito académico: la improvisación libre, prácticas creativas musicales mediadas por tecnologías, la composición y ejecución/interpretación de músicas populares. No solamente apreciamos las distintas formas de hacer música, sino que nos permite aprender de ellas. Siendo así que las prácticas musicales que los alumnos ejercen fuera del aula (como tocar en una banda de rock o en un mariachi) son formas legítimas de hacer música. No imponemos a la música "clásica" como la única for-

ma o estilo musical válido. De esta manera, podemos gestionar un entorno multicultural de aprendizaje.

Referencias

Abramo, J. (2014). Music education that resonates: An epistemology and pedagogy of sound. *Philosophy of Music Education Review*, 22(1), 78-95.

Alperson, P. (2010). A topography of improvisation. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 68*(3), 273-280.

Altavilla, A., Caramiaux, B., & Tanaka, A. (2013). Towards gestural sonic affordances. In *Proceedings of the International Conference on New Interfaces for Musical Expression.* Dajeon, Seoul, Korea, Republic of.

Aróstegui, J. (2014). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *REVISTA DA ABEM, 19* (25).

Bevilacqua, F., Guédy, F., Schnell, N., Fléty, E., & Leroy, N. (2007, June). Wireless sensor interface and gesture–follower for music pedagogy. *In Proceedings of the 7th international conference on New interfaces for musical expression* (pp. 124-129).

Biesta, G. (2017). What if? Art education beyond expression and creativity. In D. Cole (Ed.), Artists and pedagogy: Philosophy and the arts in education. New York: Routledge.

Borgo, D. (2007). Free jazz in the classroom: An ecological approach to music education. *Jazz perspectives, 1*(1), 61-88.

Caines, R. (2019) Resonant Pedagogies: Exclusion/Inclusion in Teaching Improvisation and Sound Art in Communities and Classrooms. *Contemporary Music Review* 38(5), 490-503

Cary, R. (2012). *Critical Art Pedagogy*: Foundations for Postmodern Art Education. Routledge.

Ceraso, S. (2018). *Sounding composition: Multimodal pedagogies for embodied listening*. University of Pittsburgh Press.

De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense–making. *Phenomenology and the cognitive sciences, 6*(4), 485-507.

Di Paolo, E., & Thompson, E. (2014). The enactive approach. *In The Routledge handbook of embodied cognition* (pp. 86-96). Routledge.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ediciones.

Gallagher, M., Prior, J., Needham, M., & Holmes, R. (2017). Listening differently: A pedagogy for expanded listening. *British Educational Research Journal, 43*(6), 1246-1265.

Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford University Press, USA.

Gibson, J. J. (2014). *The ecological approach to visual perception: classic edition*. Psychology press.

Hallam, E. & Ingold, T. (eds.) (2007). *Creativity and Cultural Improvisation*. Berg Publishers.

Hayes, L. (2019). Beyond skill acquisition: Improvisation, interdisciplinarity, and enactive music cognition. *Contemporary Music Review, 38*(5), 446-462.

Hayes, L., & Loaiza, J. M. (2022). Exploring Attention Through Technologically-Mediated Musical Improvisation: An Enactive–Ecological Perspective. *Access and Mediation: Transdisciplinary Perspectives on Attention, 11,* 279.

Heble, A., and Waterman, E. (2008). Sounds of hope, sounds of change: Improvisation, pedagogy, social justice. *Critical Studies in Improvisation/Études critiques en improvisation, 3*(2)

Jorgensen, E. (2003). *Transforming music education*. Indiana Univeristy Press.

Jorquera, M.C. (2017). Las buenas prácticas como reflejo del estado de la educación musical: una revisión bibliográfica. *Revista Internacional de Educación Musical, 5,* 71-82.

Jylhä, A., Erkut, C., Pesonen, M., & Ekman, I. (2010, September). Simulation of rhythmic learning: a case study. In *Proceedings of the 5th Audio Mostly Conference: A Conference on Interaction with Sound* (pp. 1-4).

Krueger, J. W. (2011). Doing things with music. *Phenomenology and the cognitive sciences, 10*(1), 1-22.

Lange, B. R. (2011). Teaching the ethics of free improvisation. *Critical Studies in Improvisation / Études critiques en improvisation, 7*(2).

Lewis, G. E. (2007). Mobilitas Animi: Improvising Technologies, Intending Chance. *Parallax, 13*(4), 108-122.

Loaiza, J. M. (2016). Musicking, embodiment and participatory enaction of music: outline and key points. *Connection Science, 28*(4), 410-422.

Loaiza, J. M. (2019). From enactive concern to care in social life: towards an enactive anthropology of caring. *Adaptive Behavior, 27*(1), 17-30.

Marquez–Borbon, A. (2018). Perceptual learning and the emergence of performer-instrument interactions with digital music systems. I*n 2016 Body of Knowledge Conference.* Irvine, California.

Marquez–Borbon, A. (2020). Collaborative Learning with Interactive Music Systems. In *Proceedings of the International Conference on New Interfaces for Musical Expression.*

McCarthy, M. (2009). Re–thinking "Music" in the context of education. En T.A. Regelski, J.T. Gates (Eds.). *Music education for changing times: Guiding visions for practice* (pp. 32-37). Springer.

Maturana, H. & Varela, F. J. (2004). *De Máquinas y Seres Vivos: autopoiesis, la organización de lo vivo* (6a ed). Editorial Universitaria.

Menin, D., & Schiavio, A. (2012). Rethinking musical affordances. *Avant, 3*(2), 202-215.

Miura, S., & Sugimoto, M. (2006, April). Supporting children's rhythm learning using vibration devices. In *CHI'06 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1127-1132).

Moore, B. C. (2003). *An introduction to the psychology of hearing*, 5th ed. Academic Press.

Naughton, C., & Cole, D. (2017). Philosophy and pedagogy in arts education. In D. Cole (Ed.), *Artists and pedagogy: Philosophy and the arts in education*. New York: Routledge.

Nettl, B. (1974). Thoughts on improvisation: A comparative approach. *The Musical Quarterly, 60* (1), 1-19.

Ng, K. (2002, May). Interactive gesture music performance interface. In *Proceedings of the 2002 conference on New interfaces for musical expression* (pp. 1-2).

Oliveros, P. (2005). *Deep listening: A composer's sound practice*. IUniverse.

Ouzounian, G. (2006). Embodied sound: Aural architectures and the body. *Contemporary Music Review, 25*(1-2), 69-79.

Ouzounian, G. (2017). Editorial. Rethinking Acoustic Ecology: Sound Art and Environment. *Sound Art and Environment 6* (2): 4-23.

Pecen, E., Collins, D. J., & MacNamara, A. (2018). "It's your problem. Deal with it." Performers' experiences of psychological challenges in music. *Frontiers in psychology, 8*, 2374.

Perkins, R., Reid, H., Araújo, L. S., Clark, T., & Williamon, A. (2017). Perceived enablers and barriers to optimal health among music students: a qualitative study in the music conservatoire setting. *Frontiers in psychology, 8*, 968.

Shifres, F., & Gonnet, D. H. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus, 3*.

Skoogh, F., & Frisk, H. (2019). Performance values–an artistic research perspective on music performance anxiety in classical music. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 3* (1).

Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. Routledge.

Thibeault, M.D. (2017). Sound Studies and Music Education. *The Journal of Aesthetic Education, 51* (1), 69-83.

Ross, D. S. (2011). Activating bodies of knowledge: Improvisation, cognition, and sports education. *Critical Studies in Improvisation/ Études critiques en improvisation, 7* (2).

Sawyer, K. (2000). Improvisational cultures: collaborative emergence and creativity in improvisation: collaborative emergence and creativity in improvisation. *Mind, Culture and Activity, 7*(3), 180-185.

Schafer, R. M. (1969). *Ear cleaning: Notes for an experimental music course* (Vol. 26906). Don Mills, Ont. BMI Canada.

Schafer, R. M. (2006). *Hacia una educación sonora: 100 ejercicios de audición y producción sonora*. México: CONACULTA.

Sozio, J. Á. (2001). Yo oigo, tú oyes, él oyes..., una investigación acerca de las definiciones del "sonido". *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical, 1*(002).

Thibeault, M. D. (2017). Sound studies and music education. *Journal of Aesthetic Education, 51*(1), 69-83.

Thomson, S. (2007). The pedagogical imperative of musical improvisation. *Critical Studies in Improvisation/Études critiques en improvisation, 3*(2).

Urruzola, M. V., & Bernaras, E. (2020). Music performance anxiety in 8 to 12 year old children. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), 25(1), 76-83.

Van der Schyff, D., Schiavio, A., & Elliott, D. J. (2016). Critical Ontology for an Enactive Music Pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 15*(5), 81.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT press.

Weinberg, G. (2002). Playpens, fireflies and squeezables: New musical instruments for bridging the thoughtful and the joyful. *Leonardo Music Journal*, 43-51.

Wilson, P.H., Lee, K., Callaghan, J., and Thorpe, C.W., 2008. Learning to sing in tune: Does real-time visual feedback help? *Journal of interdisciplinary music studies, 2* (1-2), 157-172.

Xia, G., Jacobsen, C., Chen, Q., Yang, X., & Dannenberg, R. (2018). ShIFT: A Semi-haptic Interface for Flute Tutoring. In *Proceedings of the International Conference on New Interfaces for Musical Expression.*

NARRANDO LO INVISIBLE. PRÁCTICAS ARTÍSTICO PEDAGÓGICAS PENSADAS DESDE EL TERRITORIO.

Marycarmen de M. Arroyo Macías
Facultad de Artes
Universidad Autónoma de Baja California. Campus Mexicali

Introducción

Es común como creadora, docente e investigadora asistir a congresos, encuentros foros y escuchar repetidamente en diferentes marcos académicos, institucionales o espacios independientes de arte el término de práctica artística como si en cada uno de los casos hiciera referencia a lo mismo. Pareciera en términos simplistas, escuchar esta terminología para definir aquello que hace le artiste[27], sea lo que fuere. Con ello me refiero a no importa si realizas una serie cerámica, una intervención efímera en un desierto como Cai Guo-Qiang[28] o una acción

[27] En este texto se plantea la escritura desde una postura feminista que implica un lenguaje escrito inclusivo desde perspectiva de género.

[28] Cai Guo–Qiang, es un artista contemporáneo que se distingue por el manejo de explosivos de manera controlada en su trabajo. Para mayor referencia: https://caiguoqiang.com/

colaborativa con mujeres, como Doris Salcedo[29] por mencionar algunos ejemplos.

Es por ello pertinente definir los alcances y límites que las obras artísticas o aquellas prácticas que determinamos como artísticas, muestren con transparencia sus conexiones teóricas, bases de fundamentación y resultados sobre aquello que se hace. En el caso de este capítulo, nos interesa abordar la problemática sobre lo que muchos han definido como arte comunitario, otros le han llamado *social engaged art*, arte contextual (Ardenne 2002), e incluso arte dialógico (Kester 2005) por los procesos de intercambio social a través del diálogo o intervención comunitaria a través del arte, entre otros. Si bien, cada una de estas definiciones tienen sus propias particularidades, encontramos como líneas transversales tres ejes; la práctica artística y la práctica pedagógica como medio, y el territorio como lugar donde sucede la acción.

Este tipo de prácticas no son novedosas, reconocemos en el arte conceptual norteamericano en Estados Unidos durante la década de los sesenta, artistes que buscaron desestabilizar al museo, buscando otras estrategias de comunicación artística, como presentar acciones en la calle, espacios abandonados, tomando como estrategia al cuerpo para su quehacer. De esta manera el *performance o happenings* se hacen presentes en la historia del arte. Por otra parte, el arte conceptual latinoamericano, con un claro interés político por movilizar estructuras y comportamientos sociales accionaron desde lugares específicos de conflicto, como el proyecto Tucumán Arde (Frontini 2005),

[29] Doris Salcedo es una artista contemporánea colombiana, donde mayoritariamente trabaja con procesos interdisciplinarios, participativos y de índole político y social. Para mayor referencia: https://historia-arte.com/artistas/doris-salcedo

realizado en 1968 en El Rosario, Argentina, propuesta que abordaremos más adelante a detalle.

Aparece de manera formal el arte comunitario, prácticas donde les artistes buscaron mejorar los espacios públicos de la clase trabajadora. Estas provocaciones fueron incluso movilizando lo institucional, como el caso australiano, quienes fueron de los primeros en instaurar espacios formales para llevar el arte a aquellos que se encontraban limitados a su acceso por circunstancias económicas, geográficas o sociales, creando el *Community Arts Committee of the Australia Council for the Arts*[30] en el año de 1973 (Nardone 2010, p. 53). Continuaremos observando durante los ochentas y noventas diversas prácticas artísticas en espacios públicos, comunidades específicas, lugares urbanos y rurales, proyectos nombrados como artísticos que intentan imbricarse con el mundo, a través de experiencias estéticas fuera de la galería o el museo.

Este texto, plantea analizar tres líneas que se presentan recurrentes en muchos de este tipo de prácticas. Lo artístico como estrategia de abordaje, el territorio como espacio de una comunidad específica y los procesos de aprendizaje que en diferentes niveles pueden desprenderse. Por ello, tomaremos como base de análisis al colectivo mexicano La 15, quienes desde hace casi 15 años realizan proyectos artísticos desde y hacia la comunidad. En primer lugar, se plantea una suerte de ejercicio historiográfico sobre la desmaterialización del objeto artístico y su devenir como una práctica artística interesada en el campo social; posteriormente, nos adentraremos en los fundamentos teóricos de este análisis, y finalizaremos con la conexión de es-

[30] Comité de Artes Comunitarias del Consejo Australiano para las Artes [traducción nuestra]

tas ideas con el proyecto específico del Colectivo La 15, titulado Narrando lo invisible, el cual fue realizado en 2022 por Paula Natoli, Laura Mixcoatl Coyotl y Mariela Olmedo de la ciudad de Puebla. Colaboran en este proceso también, Santos Cuatecontzi y Gerardo Pérez, integrantes del mismo colectivo. Dichas prácticas se llevaron a cabo en el mercado Defensores de la República de la ciudad de Puebla, México. De esta manera, discutiré los hallazgos encontrados en esta propuesta desde una perspectiva de las prácticas artístico pedagógicas pensadas desde la idea de territorio.

La práctica artística como una práctica del pensamiento crítico

La oleada global de movimientos sociales que lucharon en la década de los sesentas por la equidad, los derechos civiles, los derechos humanos, los derechos estudiantiles alrededor del mundo, los movimientos feministas, sacudieron el mundo artístico. Principalmente me enfocaré en dos contextos; el primero, Estados Unidos, donde el arte se encontraba enclaustrado solamente en grandes museos y galerías; y el segundo, el caso sudamericano que se encontraba en convulsión social por derrocar a las dictaduras, dando pie a proyectos que tenían como fin la movilización social desde una postura política.

Así lo explica Lucy Lippard (2004) en tanto que esta época fue emblemática por los movimientos por los derechos civiles, la guerra, el movimiento de liberación de las mujeres y movimientos contraculturales (p. 7.) El arte se transforma en idea y en acción. Esta idea fue desarrollada por primera vez por Lippard en 1968, quien junto con John Chandler escriben el artículo *The dematerialization of art*, publicado en la revista *Art International*. Ella habla en este artículo sobre el movi-

miento de arte conceptual en Estados Unidos. Posteriormente, en 2004, ella misma realiza una revisión de este mismo texto, titulado Seis años: la desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972.

En esta última edición, explica, desde su postura activa del movimiento de arte conceptual norteamericano, que su pretensión era crear una "memoria crítica acerca de los intentos de un pequeño grupo de artistas de escapar del síndrome del marco y el pedestal en que se encontraba el arte a mediados de los años sesenta" (Lippard 2004, p. 8). En este colectivo de artistas encontramos a artistes como Sol Lewitt, Eva Hesse, Joseph Kosuth, Robert Smithson, entre otros.

Uno de los intereses más fuertes de este movimiento fue "superar los espacios de paredes blancas y su público elitista, de infiltrarse en el ancho mundo como obra–no exactamente labor, sino algo más terrenal y accesible que el gran arte" Lippard 2004, p. 5). Por ello encontramos obras interesadas en el arte de la tierra como Robert Smithson o la intervención de espacios arquitectónicos como Sol Lewitt. También identificamos el performance y la interacción con la gente como estrategia de creación artística en espacios cotidianos y públicos como Allan Kaprow, quien en su pieza Yard, realizada en 1961 (Arroyo 2018, p. 29), invita a la gente a atravesar un galerón lleno de llantas y otros materiales automovilísticos. En esta experiencia, es el espectador quien toma un papel activo dentro de la pieza, y ésta se consuma gracias a su participación.

Sin embargo, me parece crucial lo que la misma Lippard explica desde su postura como artista feminista de izquierda, al mencionar su búsqueda del arte como un "sistema de distribución que pusiese el énfasis en el significado y el contenido, que abriese los ojos de quienes lo contemplasen, y que permitiese a

los mismos artistas tomar el control de su trabajo. Algunos de nosotros aún seguimos buscando este esquivo grial, que exige, antes que nada, un cambio social" (Lippard 2004, p. 6). Ante esta postura sobre lo que implica la creación artística, el objeto como emblema de la producción de arte pierde su sentido como sentido unívoco. Disolver el objeto como emblema de lo artístico es un elemento que me interesa rescatar en esta concepción sobre lo artístico, y que seguiré hilando en este apartado.

Paralelamente al movimiento de artistas conceptuales norteamericanos, encontramos el arte conceptual latinoamericano que, si bien tenían una liga muy cercana con el movimiento estadounidense, específicamente artistas como Camnitzer o Plate (Camnitzer 2008), me interesa subrayar la importancia de la agitación política sudamericana como motor para las redefiniciones particulares que les artistes de este contexto dieron al arte conceptual.

Específicamente hablaré del proyecto Tucumán Arde del año 1968. Esta propuesta de un grupo multidisciplinario de artistes, cineastes, sociólogues y periodistes se dieron a la tarea de trabajar colectivamente para profundizar en las problemáticas de un ingenio azucarero de Tucumán, Argentina, y desentrañar las múltiples realidades de los trabajadores que ahí laboraban. Este proyecto fue uno de los primeros en utilizar la ciudad y su comunidad como soporte de la obra (Frontini 2005, p. 2). El resultado de este encuentro artístico y social, evidenciado a través de "filmaciones, fotografías, visitas a espacios públicos y privados, y registraban en diversos medios, como la gráfica, las condiciones inhumanas en la que vivían los obreros que fueron desalojados de los ingenios azucareros y cultivos (Albarracín 2013, p. 113); fue montado en el interior de la Confederación General del Trabajo de los Argentinos en la ciudad del Rosario,

lo que muestra un claro desplazamiento y desmaterialización no solo del objeto artístico, sino del sentido unívoco del arte hacia el campo artístico.

La muestra de estas exploraciones, dan cuenta, no solo del interés hacia lo comunitario, el trabajo multidisciplinario, el giro investigativo a través de la etnografía para la creación de sus piezas, sino también de la posibilidad del arte de emprender nuevas formas de relación humana y alianzas para la creación de espacios de reflexión conjunta. Este tipo de proyectos artísticos nacen en un marco de tensión política, de resistencia y persecución. Su objetivo, a diferencia del arte conceptual norteamericano, no solo fue la disolución del objeto artístico y la recontextualización del mismo, sino más allá de estos dos postulados, se pensaba el arte como estrategia política, no para impactar solo al campo artístico (salir del museo y la clase elitista), sino transformar la realidad social y política a través de la creación.

El fenómeno del arte conceptual norteamericano y latinoamericano comparten algunas cualidades, sin embargo, me interesa retomar estos fenómenos históricos para identificar la genealogía histórica del tipo de práctica artística que pretendo aquí definir, en tanto que estos movimientos abrieron la posibilidad de comprenderla como algo que puede ir más allá de un objeto material que es capaz de suceder fuera de una galería o museo.

También, debemos reconocer a las propuestas latinoamericanas la posibilidad de entender la creación como un lugar para la movilización colectiva, política, que aborda contextos y problemas sociales y no sólo artísticos, que se permite trabajar en tramas multidisciplinarias, que observa la investigación como

herramienta para la profundización, así como vislumbrar el arte como una posibilidad de nuevas formas de relación social.

Praxis artística

En este apartado partiremos por un análisis de la práctica artística desde la idea de praxis. La cual tiene una raíz arraigada hacia la lucha anticapitalista, búsqueda de la equidad, derechos sociales y laborales. El caldo de cultivo de los movimientos comunistas alrededor del mundo durante la primera mitad del siglo XX, como la creación de la III Internacional o Internacional Comunista creada en 1919 la cual integró a diversos partidos comunistas de distintos países y cuyo objetivo principal era la revolución proletaria (Roca 2000).

Esto lo veremos fuertemente reflejado en el movimiento comunista en América Latina, y para evidencia de ello tenemos la publicación del Diccionario biográfico América Latina en la Internacional Comunista (1919-1943) de Lazar Jelfets y Victor Jelfets, publicado en 2017, quienes en sus páginas encontramos a artistas como David Alfaro Siqueiros, Diego Rivera y múltiples artistas y pensadores latinoamericanos. El pensamiento comunista filtró así las distintas movilizaciones sociales de la década de los sesenta, todos ellos con un claro interés por la transformación social. Este punto clave como común denominador de ambos ejemplos aquí presentados (arte conceptual norteamericano y latinoamericano) nos conlleva a plantear la creación artística como una praxis artística.

El origen de la palabra praxis, como explica Sánchez (2003) proviene del griego antiguo y se define como acción, actualmente en el español utilizamos como sustantivo la palabra práctica, para utilizarlo como sinónimo de praxis en el lenguaje cotidiano. Sin embargo, es preciso acotar que la praxis tiene

como concepto un origen también filosófico (p. 30). La praxis desde la teoría filosófica de Marx se definiría como:

> … la actividad humana fundamental, en virtud de la cual el hombre produce la realidad histórica y se produce a sí mismo. En este sentido, la idea de praxis tiene una dimensión antropológica esencial. La praxis es justamente lo que define al hombre como tal. El hombre, para Marx, es un ser de la praxis (González 1991, p. 196).

La praxis, como cualidad humana, refiere a esta capacidad nuestra para transformar nuestros contextos específicos. Es lo que Sánchez (2003) nos invita a diferenciar de la conciencia ordinaria, en tanto que se piensa la praxis como actos prácticos, y no como actos que hacen de su objeto una "actividad social transformadora (p. 33). Desde esta perspectiva, nos desligamos entonces en pensar el término práctica artística asociado sólo a cuestiones cotidianas en tanto actividad humana práctica, del hacer, del virtuosismo técnico del que por siglos se ha identificado al arte.

Estas asociaciones semánticas sobre la práctica artística, pensadas solo con el hacer que con el pensar, revelan una mirada dicotómica que nos lleva a pensar que quienes hacen arte no teorizan, o viceversa. Este tipo de posicionamientos nos lleva también a pensar que "lo práctico es una aplicación de lo teórico" (Caballero 2016, p. 21). Reflexionar el sentido de la praxis, desde una postura filosófica marxista, implica, por tanto, pensar en estos términos, como un ejercicio reflexivo, en tanto que implica someterse a un acto consciente de la posición que jugamos como seres sociales, inmersos en relaciones específicas ubicados en un momento histórico.

Sánchez (2003) nos explica que este ejercicio de conciencia y acción, podemos denominarlo revolucionario, en tanto que convierte esta "actividad social transformadora su objeto" (p. 34). La práctica artística, en tanto generada por un ser social, le denominade artiste, se somete a un ejercicio reflexivo sobre su posición en la trama social, su momento histórico y de relaciones que genera. Este posicionamiento artístico, por tanto, se muestra como un ejercicio crítico al valor práctico y utilitario que el capitalismo brinda a diversos ámbitos de la vida, incluyendo el rol que juega le artiste y su quehacer.

Retoma también el sentido político de su práctica en tanto que pretende desplazarse de los sentidos mercantilistas que suelen ser útiles a las clases dominantes "al llenarlo con actos, prejuicios, hábitos, lugares comunes y preocupaciones, que, en definitiva, contribuyen a mantener el orden social vigente" (Sánchez 2003, p. 36). La práctica artística, como una praxis transformadora, es por tanto "una forma de hacer, no una cosa que se hace" (De Pascual y Lanau 2020). Este hacer, que implica el pensar, no se focaliza en un objeto material, sino en un sentido trascendente en tanto valor histórico y social.

Surge la necesidad también, en este punto de la reflexión, sobre qué tipo de pensamiento hablamos. De Pascual y Lanau (2020) definen en primera instancia al pensamiento como constructor de realidades, y el pensamiento artístico como un pensamiento transformador de esas realidades (p. 10). La naturaleza del pensamiento artístico, por tanto, es un ejercicio que implica reflexión y crítica, que conlleva un ejercicio de movilización del pensamiento estabilizado. El pensar artísticamente busca por tanto accionar el pensamiento mismo.

La práctica artística pensada desde la praxis, hilvanada desde su sentido social, político e histórico, se entreteje con

el activismo, la resistencia, la colectividad, la multiplicidad de subjetividades que pone en entredicho los órdenes sociales vigentes. El interés particular de la práctica artística observada desde el sentido filosófico de la praxis, tiende en ocasiones a deslizarse un poco más allá del campo artístico, y ve el potencial de lo pedagógico como una posibilidad para movilizar no sólo el pensamiento, sino a construir nuevas realidades a través de "acciones pedagógicas que se abran a la transformación de nuestros conocimientos" (García Huidobro 2020, p. 15). En este sentido, lo pedagógico irá más allá del sentido escolarizado, y buscará en el sentido ontológico de este otro campo la posibilidad para esta unión.

Diferenciar entre lo educativo y lo pedagógico

En nuestra cotidianidad es común escuchar que los términos que refieren a lo educativo y lo pedagógico se utilizan como referente de lo mismo. Sin embargo, en un sentido académico más estricto, es importante acotar sus cualidades y explicitar sus diferencias, ambos como espacios de posibilidad para la construcción del conocimiento y el aprendizaje. Las personas, desde que nacemos, somos seres que aprendemos. Desde hace miles de años hemos aprendido lo necesario, en primera instancia, para nuestra supervivencia. Digamos que siempre nos hemos visto envueltos en un *efecto educativo* en la vida, es como una consecuencia donde al mirar a nuestras madres o padres recoger semillas, nosotres aprendimos esa acción (Runge y Muñoz 2012, p. 89). Este tipo de aprendizajes han sido invaluables para sobrevivir, pues ayuda a las nuevas generaciones modos de estar en el mundo.

Este tipo de proceso educativo nombrado *funcional* fue útil sobre todo en sociedades antiguas, donde "podría haber

sido sobre todo una educación para el tabú, es decir para el mantenimiento de las fronteras" (Treml 1990, p. 99 en Runge y Muñoz 2012, p. 89). Esta educación funcional, nos permite, como se mencionó anteriormente, sobrevivir; sin embargo, también este tipo de educación por repetición o costumbre se fue permeando en lo que decidimos enseñar, y cómo decidimos enseñar a las nuevas generaciones en nuestra sociedad.

En este sentido, el cúmulo de conocimientos generados por la humanidad fueron replicados a través de la educación como verdades estables. Se presenta aquí entonces la tensión entre educación-verdad. Berlanga (2014) nos habla que lo educativo "busca la abstracción: el conocimiento que es generalizable en su capacidad explicativa [...] la educación aspira a presentar un conocimiento que explica lo real como totalidad, como abstracción abarcadora: teorías, conceptos, categorías explicativas de lo real, grandes relatos" (p. 8). Después de este planteamiento, entendemos pues que lo educativo se focaliza principalmente en aquellas narrativas estables y totalizantes que nos permitan comprender el mundo, pero olvidamos constantemente que se trata de narrativas.

La escuela, centro o instituto se piensan en tantas ocasiones, solo como lugares para la transmisión de estas narrativas, aquellas que como la *educación funcional* se heredaron por costumbre. Por ello, es común que la didáctica se ha convertido solo en una herramienta, en "recursos instrumentales para la intervención y estrategia, cálculo, táctica, programa, proceso de producción" (Berlanga 2014, p. 2). Eso que María Acaso (2013) llamaría una "educación industrial" (p. 30). Es como si el sistema escolarizado, solo se basara en el diseño de un plan estratégico donde a través de herramientas específicas, este cú-

mulo de información-narrativas pudieran transferirse de forma automática a cada une de nosotres.

Esta reflexión lleva a pensar que hemos entendido el conocimiento como un cúmulo de información que se comporta de manera estable y se transfiere como verdad unívoca de generación en generación gracias a la escuela. Aprender se convirtió en una transferencia, en un proceso mecanicista. La educación como disciplina ya cuenta con algunos siglos reflexionando sobre esta problemática. Cuando el campo disciplinar de lo educativo se cuestiona a sí misma y se interroga sobre "¿Qué se les va a presentar? ¿Cómo se les va a educar, para qué se les va a educar?" (Runge y Muñoz 2012, p. 90) Entonces nace la pedagogía.

Por ello, la pedagogía no es una "simple disciplina que da indicaciones para la acción concreta" (Runge y Muñoz 2012, p. 81). La naturaleza de la pedagogía es la incertidumbre. Si partimos desde una postura crítica, donde es necesario "pararte a pensar y analizar [...] convertirnos en creadores activos y dejar de ser consumidores pasivos. Desarrollar una visión crítica de la vida, nos convierte en individuos libres, que quizá debiera ser el fin último de cualquier acto educativo" (Acaso 2013, p. 55). La pedagogía nos enseña a reflexionar, a pensar el mundo. No sólo a deglutir lo que es el mundo. Este espacio de detenimiento reflexivo es lo que Durkheim nombra como "fuerza antagonista de la rutina" (2000, p. 85 en Acaso 2013, p. 91). Lo pedagógico, no es repetición de la costumbre, no se replica a sí misma, no se reproduce como una máquina, desarrolla, crea habilidades y estrategias de aprendizaje propias.

Este acto creativo en el proceso pedagógico, es lo que Berlanga (2014) nombraría como artilugio, es un esfuerzo por "tener espacios y momentos para darnos cuenta de lo que está

pasando [...] es el esfuerzo para ir más allá de la narración" (p. 7). Este ir en contra, este romper la rutina, el vertiginoso peso de la costumbre es un modo de hacer, es "una forma de pensar y hacer, no solo una cosa que hacemos" (De Pascual y Lanau 2018). Es un modo, diría Berlanga (2014) de *disonancia-epistémica* (p. 8). Pues como se ha mencionado, es un modo de hacer inestable, reflexivo, crítico y creador.

Lo pedagógico, al no ser repetible, es adaptable al contexto, la temporalidad y a las personas involucradas en este proceso. El proceso pedagógico es relacional, es como define Berlanga (2014) sucede en el entre; es también un modo de "responder al otro en la relación educativa. Es una respuesta que asume la irreductible alteridad del otro y que quiere la posibilidad de un nosotros, de un hacer lo común en el estar juntos [...] busca el florecimiento de subjetividades" (p. 1). Lo pedagógico no es una industrialización (Acaso), no es masificación, es el resultado de un encuentro entre subjetividades, es el permitirse ser desde un espacio compartido, es descubrir y conocer el mundo desde un acto compartido.

Praxis pedagógica

En continuidad con nuestro planteamiento inicial, sobre la idea de praxis desde la teoría filosófica de Marx, en tanto actividad humana en la que producimos nuestra realidad histórica y somos capaces, desde una postura consciente, direccionar nuestra actividad desde una postura social-transformadora (Sánchez 2003, p. 33). La praxis pedagógica es por lo tanto posicionamiento. Ante este acto consciente, decidimos detenernos, reflexionar, hacer tiempo para crear un entre relacional de subjetividades para aprender sobre el mundo.

Esta acción de detenimiento, que Van Manen (2010) nombra como un *momento activo* en el encuentro pedagógico, y que explica como ese "momento específico en que se requiere una acción" (p. 56), es utilizado por ella para describir el instante en que un adulto/profesor decide emprender o no, una acción que le ayude a un infante a discriminar ante sus decisiones o pensamientos, es un acto de responsabilidad directa ante ese infante.

Esta aproximación de Van Manen, invita a pensar en nuestra capacidad para decidir o no en accionar lo pedagógico, y que este momento micro, relacional y específico, podemos pensarlo en un contexto macro social y contextual específico, es decir, tomar un posicionamiento para accionar o no procesos pedagógicos ante un grupo social donde reconocemos problemáticas asociadas a un contexto específico.

Este posicionamiento, que como hemos mencionado, implica el ejercicio de la reflexividad y la crítica, nos insta a pensar en la "sociedad de hiperconsumo en la que vivimos, donde hemos dejado de ser ciudadanos para entendernos como consumidores [debemos] desplegar mecanismos de sospecha permanente que nos lleven a preguntarnos por los discursos que nos llegan del exterior una y otra vez" (Acaso 2013, p. 40). Por tanto, esta invitación que nos hace Acaso, de poner en nuestra mirilla las relaciones discursivas que permean nuestra práctica pedagógica es de vital importancia, y además comprender nuevamente que estos discursos están transformándose en todo momento.

La praxis pedagógica por su naturaleza, "no se puede normatizar en el sentido de supeditar a una cuestión general válida para siempre" (Runge y Muñoz 2012, p. 79), pues tiene un carácter situacional, es contingente, implica libertad, es contextualizada e histórica. Es por tanto estratégica, pero en un senti-

do creativo (Berlanga 2014, Acaso 2013). Esta cualidad creativa de la praxis pedagógica es la que nos recuerda su carácter singular, no plural, su posibilidad de operar desde la subjetividad pues no pretende verdades objetivas y universales.

El sentido transformador de la praxis pedagógica, surge porque se ha confrontado al aprendizaje mismo. Pero esto no sucede como acto de magia, habrá que valernos de artilugios (Berlanga 2014), eventos (Atkinson 2012) o descargas eléctricas (Acaso 2013), como provocadores para el aprendizaje, considerando siempre la cabida del otre para generar juntes este proceso relacional. Esta relación se suscita siempre en un espacio y tiempo determinado, por ello es importante pensar la relación o choques que nuestros cuerpos, prácticas y decisiones tienen con el territorio durante el accionar pedagógico

El territorio: un espacio vivo

En un intento por desentrañar nuestra relación con la tierra y lo que sucede en ella, hemos estudiado el territorio desde hace miles de años. Sin embargo, es a finales del siglo XIX, que comienza su estudio formal como disciplina científica al interior de las universidades. Desde esta plataforma la geografía nos explica que la conformación de los territorios tiene como propósito la delimitación de los estado-nación, para determinar un orden político y económico, esta "representación moderna de territorio así definido se vale de la sintaxis euclidiana, cuyos elementos esenciales son el plano o superficie, las líneas o rectas y los puntos" (Giménez 2007, p. 122). En este sentido, el territorio estaría conformado por lo que este autor nombra como *la malla* que implica la noción de límite (linearizado o zonal), [que] resulta de la división y subdivisión del espacio en diferentes escalas o niveles [...] tienen un doble propósito: el

funcionamiento óptimo del conjunto de las actividades sociales dentro de una determinada población, y el control óptimo de la misma (p. 122).

Esta frontera conforma pues, este espacio euclidiano que caracteriza la descripción moderna de territorio. Dentro de este plano encontramos los *nudos* que representan el poder y sus relaciones jerárquicas, y finalmente una red o entramado de línea de comunicación que ligan a los nudos, los cuales surgen de la necesidad que tienen los actores sociales de relacionarse entre sí (Giménez 2007, p. 123). Como primer esbozo para comprender el espacio, el territorio surge como una posibilidad de entendimiento. Sin embargo, este mismo autor, nos presenta dos problemáticas que complejizan la comprensión del mismo. La primera, es entender que el *espacio* se presenta con anterioridad, y segundo, entender que la globalización socioeconómica ha provocado un proceso de desterritorialización desde la idea del territorio moderno.

El reconocimiento del espacio como antecesor del territorio, nos permite observar que este se convierte entonces en un resultado de "apropiación y valorización simbólica o instrumental por los grupos humanos" (Giménez 2007, p. 122), por lo tanto, además del territorio euclidiano, explicado en palabras de Giménez también, como *territorio funcional*, surge pues del sentido de apropiación simbólica en primera instancia. Esta valoración, le nombra como *territorio simbólico o expresivo,* definido como "espacio de sedimentación simbólica-cultural, como objeto de inversiones estético-afectivas o como soporte de identidades, individuales y colectivas (Giménez 2007, p. 124). Por lo tanto, el territorio es también un espacio construido por las relaciones sociales que allí se generan, por las identidades que lo habitan y transforman constantemente.

El territorio es estudiado inicialmente por la geografía, pero debido a sus diferentes dimensiones, opacidades y complejidades, la sociología, la antropología, la historia, entre otras disciplinas, han echado mano en su estudio para comprender sus diferentes estratos. Su estudio profundo nos permite desnaturalizar el territorio, pues este se ha concebido como algo dado, como mero contenedor o receptáculo de objetos, personas o acontecimientos y, en algunos casos, como mero escenario del quehacer humano (Kuri 2013). Situar nuestra mirada en el quehacer humano, en sus relaciones nos permite complejizar este concepto, entenderlo como un espacio de posibilidad en su conformación y en continua reconfiguración.

El espacio inicial, que posteriormente fue "objeto de operaciones simbólicas y una especie de pantalla sobre lo que los actores sociales (individuales o colectivos) proyectan sus concepciones del mundo" (Giménez 2007, p. 124), parece describir el territorio como un contenedor o base sobre la que suceden cosas, como un escenario. Lefevbre (2013) nos advierte sobre lo delicado de esta concepción en tanto que hemos tenido por costumbre presentar "el espacio como un receptáculo vacío e inerte, como un espacio geométrico, euclidiano, que sólo posteriormente sería ocupado por cuerpos y objetos" (p. 14).

Se nos olvida que este territorio, además de su conformación *funcional* (Giménez, 2007), otro de sus estratos se conforma por las relaciones sociales atravesadas por las relaciones de poder que allí se ejercen, por lo tanto, es también un producto social, "él mismo es el resultado de la acción social, de las prácticas, las relaciones, las experiencias sociales, pero a su vez es parte de ellas. Es soporte, pero también es campo de acción" (Lefevbre 2013, p. 14). Este espacio en movimiento, creado por los actores sociales, es el territorio cultural, pues la cultura "será

la dimensión simbólica-expresiva de todas las prácticas sociales, incluidas sus matrices subjetivas (hábitus) y sus productos materializados en forma de instituciones o artefactos" (Giménez 2007, p. 128). Es en este territorio donde los actores sociales plasman su visión del mundo, es lo que da sentido a las acciones. Por ello, el territorio cultural es un espacio vivo, un lugar en movimiento y acción.

Territorios en tensión

Como hemos hablado anteriormente, el territorio *funcional* está constituido por el poder económico y político esencialmente, y actualmente la globalización ha provocado la disolución de estas fronteras para convertirlo "en un espacio abstracto de cooperación entre diferentes actores con un anclaje geográfico para engendrar recursos particulares y soluciones inéditas" (Pecqueur 2000, p. 15 en Martínez 2012, p. 13). Es decir, la economía global ejerce presión sobre los territorios *funcionales* (Giménez, 2007), y altera los territorios *simbólicos*.

Santos (2000) aborda esta problemática desde una perspectiva de América Latina, y toma como base la concepción marxista del trabajo. Este autor nos explica que desde un enfoque empresarial-económico la presión de este sector da órdenes verticales, jerárquicos, que vienen de arriba y de afuera, y que desmantelan rápidamente los cimientos heredados, y que imponen nuevas relaciones sin discusión posible por los participantes del lugar. En tanto, hay otra división del trabajo que es plástica, que es resultado de la horizontalidad [...] que está siempre recreándose horizontalmente, existencialmente y que tiene como fundamento la vida de las personas (p. 93).

Sin embargo, podríamos sumar a esta idea, que esta fuerza vertical no es solo gracias a la globalización, podemos también

situar este ejercicio desde las esferas de poder de cualquier territorio, que tiende a ejercer esta presión afectando el comportamiento horizontal de las personas. Es de nuestro interés pensar en esta fuerza vertical como la fuerza imperante o hegemónica que busca ejercer control sobre las relaciones sociales, ya sea que venga de fuera del territorio o provenga del mismo territorio al que pretenda ejercer fuerza.

Santos (2000) nos habla también de la producción de lo cotidiano y enuncia dos fuerzas que lo conforman:

> Hay dos procesos de producción de lo cotidiano en cada lugar. Un proceso de arriba-abajo, a donde el tiempo que comanda es el tiempo del mundo, y otro que es un proceso de abajo hacia arriba, donde lo que comanda es el tiempo del lugar producido por la existencia de la vecindad, en la contigüidad; este espacio banal, creador de solidaridades, cuyo fundamento no es técnico, pero sí histórico; no es pragmático, pero tiene una enorme parcela de emoción. (p. 94)

Ambas fuerzas, la vertical y la horizontal, se encuentran interactuando todo el tiempo, por ello, es necesario desmantelar la ilusión que para nuestra mirada puede ocultarse, "una determinada visión de la realidad social y del propio espacio, la imposición de unas determinadas relaciones de poder" (Lefevbre 2013, p. 14). Desmantelar la mirada, implica desentrañar la mirada hegemónica vertical, y si bien, no podemos deshacernos de esta fuerza de golpe, si podemos, desde la horizontalidad, o en otras palabras desde las relaciones sociales, recrear nuestra cotidianidad, e intentar recrear esa fuerza vertical, de abajo a arriba.

Esta recreación, que Santos (2000) nombra como *espacio banal, es* para él un lugar de esperanza para la recreación del mundo, pues en lo cotidiano es donde se "produce la sorpresa, la novedad, la inventiva y por consiguiente produce también el futuro" (p. 94). Es lo que Lefevbre (2013) nombra como el *espacio de la representación*, de la imaginación y lo simbólico donde se profundiza en la búsqueda de nuevas posibilidades de la realidad espacial [...] difícilmente, el espacio vivido, aquel donde se encuentran los lugares de la pasión y la acción, se somete a las reglas de la coherencia que las representaciones del espacio pretenden imponer (p. 16).

Para Santos es el sitio de esperanza, para Lefebvre es el espacio de representación, ese lugar de potencia para transformar el espacio. Ambas perspectivas, creadas a partir de la idea de producción de Marx, donde "los hombres, en tanto que seres sociales, producen su vida, su historia, su conciencia y su mundo" (Lefevbre 2013, p. 123), nos muestran un espacio de posibilidad para habitar el territorio desde otra plataforma, donde se "denuncia y supera un oscuro ejercicio de heteronominación del espacio social" (Lefevbre 2013, p.123). Un espacio-territorio que podemos producir desde nuestras acciones cotidianas, a partir de las relaciones sociales que establecemos, no como lugar inocuo, sino como lugar potente para nuestra imaginación y simbolización.

Prácticas artístico pedagógicas pensadas desde el territorio

Cuando el arte disuelve el objeto (Lippard 2004) como espacio único de su representación, ya sea pinturas, esculturas, grabados y transita hacia acciones y contextos específicos, donde observa a la ciudad y su comunidad como soporte de

la obra, da cabida al encuentro de subjetividades. Este aspecto relacional en el arte posmoderno, es lugar compartido con lo pedagógico, en tanto que surge a partir del encuentro y se conforma como resultado de este acontecimiento.

Pensar el arte y lo pedagógico como una praxis, en tanto que pueden compartir un acto de conciencia sobre sí mismas para generar transformaciones de su propia realidad histórica, nos lleva a abordar nuestras prácticas desde un sentido trascendente de nuestras acciones a nivel social, como lugar para la reflexión y movilización del pensamiento. Este espacio de movilización es un ejercicio de desmantelamiento de nuestra propia mirada, es desmantelar las miradas hegemónicas y verticales que atraviesan nuestros cuerpos y prácticas. Esta mirada crítica hacia nuestros territorios nos lleva a pensar también que somos parte del territorio, somos parte de esa potencia que lo construye, somos parte de esa fuerza horizontal (Santos 2010) que construye su realidad a partir del ejercicio cotidiano. Somos potencia para el ejercicio de simbolización y representación (Lefevbre 2013) que ejercemos sobre el espacio.

La práctica artístico pedagógica pensada desde el territorio nos permite idear la construcción de un espacio tiempo que se enfoque en la potencia de la creación de representaciones simbólicas, imaginativas y afectivas que nos permitan cuestionar las verticalidades ejercidas sobre nuestros propios territorios. Esas verticalidades ejercidas desde afuera que pretenden implantarse sobre nuestra cotidianidad. Este lugar de esperanza (Santos 2010) comparte con lo pedagógico esa su mirada crítica donde no se repite a sí misma, sino crea estrategias de aprendizaje propias que le permitan ir reconstruyendo su realidad histórica.

Pensar nuestras prácticas artístico pedagógicas desde el territorio es tomar un posicionamiento desde la colectividad,

entender que el territorio no sólo es un contenedor o escenario para ella, sino es el resultado de su fuerza transformadora que deviene de los espacios de relación horizontales y que es capaz de ejercer tensión hacia estas fuerzas verticales transformando el propio territorio y a nosotres también.

Colectivo La 15: narrando lo invisible

El colectivo artístico La 15, es un grupo de trabajo conformado inicialmente por Paula Natoli y Santos Cuatecontzi en el año 2008 en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. Su primer proyecto titulado *La carcacha pinta*, focalizado en el trabajo con niñes. Después de algunos años de trabajo, en 2014, comienzan el festival artístico *Llévelo, llévelo*, en su primera versión se emplaza en el Museo de los Ferrocarriles en la ciudad de Puebla, y su segunda muestra, se localizó en la calle la 15 poniente, en el Barrio de San Miguelito. Entre sus diferentes proyectos, han colaborado con 35 mil personas aproximadamente. Durante este tiempo se han unido otres creadores, Mariela Olmedo y Gerardo Pérez en 2012, Laura Mixcoatl Coyotl en 2020, sumando a sus procesos proyectos como *DADA*, un dispositivo artístico pedagógico de acercamiento de dinámicas disruptivas, encarnado por un triciclo que deambulaba por la ciudad de Puebla, detonando procesos creativos con la comunidad.

En 2021, el Colectivo fue seleccionado a través del proyecto *Narrando lo invisible*, por la convocatoria estatal de la Secretaría de Cultura de Puebla Perspectiva de Género 2021. Esta propuesta en específico, es abordada principalmente por las mujeres del colectivo, retomando "lo pedagógico, el arte, lo comunitario, la cocreación, el quitar al autor y apostar por el proceso" (La Jornada de Oriente 2022), que desde 2018 ha sido una constante para este grupo de creadores.

Narra Paula Natoli, que este proyecto intenta recuperar las narrativas de las mujeres, que día con día laboran en el mercado Defensores de la República, y que uno de sus objetivos en el proyecto fue volverse conscientes del trabajo que ellas realizan día con día, dejarse atravesar por ellas y sus encuentros (La Jornada de Oriente 2022).

Este proyecto se propuso abordar desde la poesía visual y material un proceso de diálogo y encuentro. Al comenzar el proyecto, notaron que principalmente las mujeres querían contar sus propias historias de vida. La 15 a través del dispositivo pedagógico artístico de *La Diabla* (Figura 1), pintada en rosa y amarillo, con una mesa plegable lista para "el dibujo, escritura, carga y sostén" (La Jornada de Oriente, 2022) recorrieron los pasillos de este mercado que día a día fue entrelazándose con estas mujeres en su cotidianidad. Narrar lo invisible, describe Paula es "tinta, es palabra y son sentipensares, con la palabra y la atenta escucha. Al final es desarrollar un proceso que tiene que ver con la poesía: con la palabra escrita y con lo visual" (La Jornada de Oriente 2022). Finalmente, las estrategias de salida del proyecto fueron 10 *podcast* de las mujeres con quienes dialogaron, un *fanzine* realizado en colaboración con Zurdo Press[31] con frases seleccionadas de sus encuentros y mandiles con textos significativos. Productos que compartieron las mujeres participantes (Figura 2)

La construcción colectiva es una parte esencial en este tipo de propuesta, inicialmente por los afectos e intereses particulares que movilizaron a las tres integrantes a echar a andar el proyecto. En el caso de Paula y Mariela, como ellas explican,

[31] Estudio/taller de letterpress y servicios editoriales de imprenta offset y digital. https://www.facebook.com/zurdopress

fue un interés particular por acercarse con estas mujeres del mercado, a quienes ya conocían desde hacía tiempo en otros proyectos, pero con quienes realmente no habían generado un vínculo más cercano. Como parte de este motor, se sumó la pandemia por COVID-19, donde para Paula formó parte de sus recorridos cotidianos durante su cuarentena y a quienes veía diariamente, pues ellas no pudieron detenerse laboralmente, pues necesitaban trabajar.

En este proceso cotidiano, se construye una suerte de conciencia para ella de su territorio circundante, "se les invisibiliza, ellas están allí, son un pilar de ese espacio, y a pesar de estar allí, a pesar de que el territorio las sabe, están invisibilizadas, y las mismas mujeres que vamos al mercado, que estamos con ellas, también las invisibilizamos" (P. Natoli, conversación personal, 11 de julio de 2022). Estas mujeres se volvieron para Paula en la pandemia, sus afectos más cercanos. En cambio, para Laura, quien proviene de una familia que su vida se desarrolló al interior de un mercado, este territorio no le era ajeno, todo lo contrario, representa para ella una manera de vida en donde las mujeres trabajan, les niñes crecen, y se desarrolla una convivencia cotidiana entre el trabajo y la vida misma.

El problema de la invisibilización, por lo tanto, provenía de dos frentes, uno por nosotres los de afuera, los que vamos y compramos, y por otro, por la misma estructura interna del mercado, donde se reconoce que las decisiones más importantes, las toman los hombres, encabezados políticamente como líderes de los mercados. A pesar de contar siempre con un comité que regula las actividades al interior de estos espacios, la figura masculina prevalece en la mayoría de la organización de los mismos.

Después de la atenta escucha de los *podcasts*, se retomaron fragmentos que resonaron para las tres integrantes, palabras y frases que se mostraron nuevamente a las mujeres a través de un *fanzine*, diseñado por el colectivo. Frases que reafirmaron lo que ellas creían de sí mismas, y que ayudaron a concientizar la manera en que ellas se escriben. Como Gloria, una de las mujeres participantes, "es que es verdad, yo elegí este negocio para tener un ingreso, para tener algo mío" (M. Olmedo, conversación personal, 11 de julio de 2022). Este *fanzine* ayudó a verse ellas mismas "no tenían idea de la magnitud y el poder de sus palabras" (M. Olmedo, conversación personal, 11 de julio de 2022). Paula recuerda que una de ellas se puso a llorar al escucharse de nuevo, y mencionó "yo no sabía que podía hablar como hablo" (conversación personal, 11 de julio de 2022). Continúa Paula "Hay un reconocimiento así mismo, muy fuerte, desde su propia oralidad, otra se escucha y nos dice –esa soy yo, eso es lo que yo pienso– pero como asumiéndose" (conversación personal, 11 de julio de 2022)

El resultado de la selección de palabras, también fueron retomadas para diseñar unos mandiles que portan fragmentos de los diálogos del *podcast*, una de las mujeres al recibirlo, se lo entregó inmediatamente a su mamá, y le comentó que se lo daba como un regalo, para que ella estuviera orgullosa de su hija y también era una especie de reconocimiento al trabajo realizado por la madre durante tantos años.

Reflexiones y cruces sobre narrando lo invisible

Esta práctica artística hilvana su sentido social, político e histórico, se entreteje con el activismo, la resistencia, la colectividad, la multiplicidad de subjetividades que pone en entredicho los órdenes sociales vigentes, es decir, visibilizar lo que ha

estado oculto. Visibilizar el hacer cotidiano, lucha y valentía de estas mujeres que día con día laboran en el mercado. Este proyecto pensado desde la postura que aquí se plantea, es una práctica artística enteramente reflexiva sobre su contexto específico, sus condiciones sociales, territoriales, que se cuestiona así misma (les artistes) cuál es el papel que juegan como creadoras en ese momento histórico, inmersas en relaciones específicas sociales. A través de la investigación, la identificación de ciertas problemáticas sociales y una mirada crítica y disruptiva de la cotidianidad, conllevan en esta propuesta una movilización del pensamiento mismo. Es decir, piensan artísticamente para accionar las relaciones sociales vigentes en ese contexto.

La práctica artística y pedagógica, pensadas como una praxis buscan una suerte de transformación de la propia realidad histórica, lo que las lleva a abordar sus prácticas en un sentido social. Como parte de estas interferencias en estas realidades, Mariela nos comparte que ella observa que para las que eran mamás:

> Este proyecto creo que fue muy importante, con Jessie, por ejemplo, que lloró en el podcast, porque decía que lo que ella hacía –lo hago no sólo por mí, sino para que mi hijo me vea que soy una chingona [...] creo que es un legado para su familia, y algún día van a contar esto (conversación personal, 11 de julio de 2022).

Para Laura, la repercusión histórica del proyecto la observa en su entorno, con sus familias, en el mercado pues:

> Desde el inicio ya lo tiene, desde el momento en que empezamos a interactuar con ellas, ya se fue for-

> mando [...] el hecho de interactuar con ellas, y que ellas estén contemplando los ejercicios, y que estén pensando qué nos pueden compartir, aportar, esta cosa desde maternarnos desde su trinchera que es su puesto, nosotros lo que hacemos es sólo visibilizarlo [...] y que ellas se dieran cuenta a través del fanzine, que no sólo ellas pueden verlo, sino los demás lo pueden notar (L. Mixcoatl, conversación personal, 11 de julio de 2022).

Finalmente, para Paula, "quizás esta cuestión histórica es el acontecimiento, en sus vidas, guarden o no el libro, se pongan o no el mandil, esto que nosotras tres hicimos junto con ellas, todo el acto, es un acontecimiento en sí mismo" (conversación personal, 11 de julio de 2022). El aspecto relacional que comparte la práctica artística y la práctica pedagógica, entiende el acontecimiento como el espacio para el encuentro de subjetividades. Este acontecimiento que es potencia y acción, pues La 15 se funde en la cotidianidad como parte de estas fuerzas horizontales a partir de la cotidianidad (Santos 2010) y suscita ejercicios de simbolización y representación (Lefevbre 2013) sobre el espacio mismo. Construyen colectivamente un espacio tiempo que nos permite mirar esas verticalidades, esas estructuras que nos atraviesan, pero no sólo las visibiliza, sino las irrumpe en ese orden vertical, irrumpe la máquina que no se detiene y hace tiempo en ese tiempo, el del mercado, para crear representaciones simbólicas, imaginativas y afectivas.

Es importante diferenciar que, en este acontecimiento, es donde el colectivo La 15 observa el encuentro, y es lo que Paula describe también como el valor histórico del proyecto. Las huellas de esos encuentros simbólicos, como el *podcast*, el *fanzine* o los mandiles son como –remanentes poéticos–. Los cuales

tendrán diferentes resonancias en cada una de las mujeres involucradas (P. Natoli, conversación personal, 11 de julio de 2022).

Este acontecimiento, suscitado desde la colectividad, es el resultado de una potencia que proviene desde la horizontalidad, desde la cotidianidad, y que es capaz de ejercer esa tensión a lo vertical, a lo hegemónico, y que transforma al territorio y a nosotres como parte de él. Por ello, pensar en los aspectos pedagógicos del proyecto, nos invita a pensar en los aprendizajes derivados de este encuentro. Como menciona Paula:

> Entender que lo pedagógico no es ponerte a enseñar, porque La Diabla, no da talleres, no da acciones educativas, pero sigue siendo un proceso artístico pedagógico dialógico [...] yo no sé si todavía lo podemos nombrar, pero yo tengo claro que esto que hago es arte, y que esto que hago significa, a mí me significa vida (conversación personal, 11 de julio de 2022).

Recordar la potencia de la colectividad, para retomar la importancia del vínculo afectivo en la cotidianidad, es una fuerza potente para desestructurar esas fuerzas cotidianas que invisibilizan, mecanizan las relaciones sociales actuales, las cuales atraviesan nuestros cuerpos y acciones cotidianas.

Este acontecimiento, que surge del encuentro colectivo, desprende en su potencial pedagógico, aprendizajes, que, para Laura, fue el maternar lo cual no significa solamente, maternar a un hijo, porque puedes maternar de muchas formas, el hecho de que ellas nos cuiden, nos recomienden qué podemos comer, qué nos puede hacer bien, o la plantita que te puede quitar el dolor [...] de nuestro lado también sería igual, nosotras procurarlas, involucrarnos con ellas, empezar a ver sus vidas [...]

maternar se puede dar de otras formas (conversación personal, 11 de julio de 2022).

Estos aprendizajes son parte del resultado del encuentro, del acontecimiento, de eso que sucede sin estar planeado, tiene un carácter situacional, es contingente, contextualizado e histórico, es creativo, y como proceso entre subjetividades es singular no plural por lo que no pretende verdades objetivas ni universales.

El territorio, como se ha mencionado anteriormente, no es un contenedor de las relaciones sociales, es también un producto social, "él mismo es el resultado de la acción social, de las prácticas, las relaciones, las experiencias sociales, pero a su vez es parte de ellas. Es soporte, pero también es campo de acción" (Lefevbre 2013, p. 14). Laura nos explica la manera en que el proyecto visibiliza no sólo el territorio funcional, entendido como el mercado y el territorio simbólico, entendido como los mandiles y *fanzines* creados desde la colectividad, sino el territorio entendido como el cuerpo de cada una de ellas, así como la manera en que estos territorios se entrelazan y conviven simultáneamente.

La mirada de Laura sobre ellas y el mercado cambió, desde entender que "la gente en el mercado hace comunidad y hace hogar allí, no solo es su modo de trabajo, ellas nos decían que están pendientes de los niños que están allí, se cuidan entre ellas[...] verlas como figuras a seguir porque son mujeres fuertes, poderosas, siguen adelante, sacan negocios, sacan a sus hijos, son admirables todas" (conversación personal, 11 de julio de 2022).

Conclusiones

El proyecto Narrando lo invisible, del Colectivo La 15, nos habla de la manera compleja en la que diferentes capas se entretejen en el hacer cotidiano del proyecto. La primera colectividad, encarnada por Laura, Mariela y Paula; la pandemia por COVID 19 y el territorio del mercado; el colectivo de mujeres que se fue conformando día a día; los permisos y organización del territorio del mercado (territorio funcional); los –remanentes poéticos– como expresa Paula derivados del encuentro; la inserción de estos objetos simbólicos en la vida de estas mujeres que a manera de posicionamiento, legado o difusión les atrapan en una marea de incredulidad al verse, escucharse y pensarse de una manera distinta. Lo cual nos lleva a reflexionar en que la visibilización de estas narrativas se da de igual manera en diferentes niveles, en lo político, familiar, subjetivo, en lo artístico y lo pedagógico.

El Colectivo La 15, reconoce en La Diabla, este elemento "disruptivo y de asombro" (P. Natoli, conversación personal, 11 de julio de 2022), que fue vital para romper el espacio tiempo del mercado. No propiamente el que permite el encuentro, sino es como la llave de entrada a la creación del encuentro. Encuentro, que no sólo es fusión de la subjetividad en la colectividad, sino que sabe preservar la autonomía, potencia y creatividad de cada una de sus integrantes, digamos así, maternando en cada acción, cuidando con delicadeza que cada una florezca de manera individual. Sobre La Diabla, Laura comenta que:

> Todo esto también es gracias al dispositivo artístico pedagógico que nosotros llevamos, que dispara también el que podamos realizar este tipo de interacciones [...] la diablita era una parte clave [...] el diablito

> es un objeto común y cotidiano en un mercado, pero lo que realmente nos hizo brincar fue la modificación, porque sale del contexto normal para lo que se usa, ahora a este nuevo significado y el fin que le dimos de uso (conversación personal, 11 de julio de 2022).

Este encuentro entre cuerpos, que Nancy (2006) nombra como *contigüidad*, espacio de coexistencia singularmente plural, es un espacio de separación, de heterogeneidad, es el espacio de diferenciación entre el tacto de los cuerpos, "entrar en contacto significa comenzar a darse sentido el uno al otro" (p. 21). Ese espacio que surge entre los cuerpos, que me permite estar en presencia, es donde emerge el sentido del yo, es el espacio de la subjetividad, pero también de la agencia.

Este espacio de contigüidad que surge en lo colectivo, es lo que Garcés (2013) menciona como una implicación violenta, que circula hacia uno mismo y hacia lo real, porque implica "entrar en escena […] ser afectado es aprender a escuchar acogiendo y transformándose, rompiendo algo de uno mismo y recomponiéndose con alianzas nuevas" (p. 69). Esas nuevas alianzas que se dan en el entre, en el *nos–otros*, en palabras de Nancy, o en mis palabras *nos–otres*, moldean este tipo de prácticas artístico pedagógicas pensadas desde el territorio, como la propuesta de Narrando lo invisible.

Figura 1. *La Diabla. Dispositivo artístico pedagógico del proyecto Narrando lo invisible. Colectivo La 15.* 2022. **Fuente:** *https://www.facebook.com/Narrando-loinvisible100334715855719/photos/a.112383571317500/128614736361050*

Figura 2. *Remanentes poéticos. Mariela Olmedo, Laura Mixcoatl, Paula Natoli Y Chavelita (izquierda a derecha). Colectivo La 15 con mujer participante del proyecto. Mandil y fanzine elaborados en el proceso.* **Fuente:** *https://www.facebook.com/Narrando-lo-invisible-100334715855719/photos/pcb.1286150302768 7/128614989694358/*

Referencias

Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación.* Barcelona: Paidós.

Albarracín, L. (2013). *Arte y política. El caso del "Tucumán arde" (1968-1969)*. Nuestra América, (1), (1). https://www.redalyc.org/pdf/5519/551956257006.pdf

Arroyo, M. (2015). *Ciudadanos del arte: la estética relacional en el arte público de la franja fronteriza Mexicali-Calexico.* Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.

Atkinson, D. (2012). *Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth.* International Journal of Art & Design Education, 31(1), 5-18. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x

Berlanga, B. (2014). *Fragmentos acerca del artilugio en la pedagogía del sujeto*. Universidad campesina indígena en red. https://www.academia.edu/11795414/FRAGMENTOS_ACERCA_DEL_ARTILUGIO_EN_LA_PEDAGOG%C3%8DA_DEL_SUJETO

Caballero, M. (2016). *Teoría de la práctica artística. Fundamentos para una mirada situada del campo estético y cultural.* Editorial de la Universidad de la Plata: Buenos Aires.file:///C:/Users/UABC/Downloads/655-3-2176-1-10-20170207.pdf

Camnitzer, L. (2008). *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano*. CENDEAC: México.

De Pascual, A., Lanau, D. (2020). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace).* Madrid: Catarata.

Frontini, A. (2005). *Tucumán arde en la ciudad.* Campaña publicitaria de la 1era. Bienal de Arte de Vanguardia. http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/472/Ana%20Florencia%20Frontini_A1a.pdf?sequence=1

Garcés, M. (2013). *Un mundo común.* Barcelona: Bellaterra.

García–Huidobro, R. (2020). *Cruzar la mirada. Resignificar a las artes en la sociedad actual.* Santiago de Chile: Universidad de Los Lagos y RIL Editores.

Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. https://www.academia.edu/4284561/Universidad_Nacional_Aut%C3%B3noma_de_M%C3%A9xico_Culturas_e_identidadesgiosa_._En_Nuevas_identidades_culturales_en_Mexico_coordinado_por

González, L. A. (1991). El concepto de praxis en Marx: La unidad de ética y ciencia. file:///C:/Users/Suports/Downloads/Dialnet-ElConceptoDePraxisEnMarx-6521074.pdf

Jelfets, L.& Jelfets, V. (2017). *América Latina en la Internacional Comunista* (1919-1943). CLACSO: Buenos Aires. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170929050638/America_Latina_en_la_internacional_comunista.pdf

Kuri, E.E. (2013). Representaciones y significados en la relación espacio-sociedad: una reflexión teórica. En *Sociológica*, (28), n. 78, pp. 69-98. http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n78/v28n78a3.pdf

La Jornada de Oriente. (18 de enero de 2022). *El colectivo La 15 visibiliza la historia de vida de mujeres comerciantes de Puebla*. https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/historia-de-vida-de-mujeres-comerciantes/?fbclid=IwAR2_JnPY5joeAz827WM6mGXBy-uzO7k7yiBaGJcgA6fevwtaBB1t0sTa3aE

Lefevbre, H. (2013). *La producción del espacio.* España: Capitán Swing. https://istoriamundial.files.wordpress.com/2016/06/henri-lefebvre-la-produccion-del-espacio.pdf

Lippard, L. (2004). *La desmaterialización del objeto artístico.* De 1966 a 1972. Madrid: Akal.

Martínez, L. (2012). Apuntes para pensar el territorio desde una dimensión social. *Ciencias Sociales Unisinos*, vol. 48, núm. 1, enero-marzo, 2012, pp. 12-18 Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil.

Nancy, J. (2006). *Estar los unos con los otros*. Trad. Antonio Tudela Sancho. Madrid: Arena Libros.

Nardone, M. (2010). *¿Qué es el arte comunitario? Definiciones de la literatura especializada iberoamericana y local.* VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5728/ev.5728.pdf

Roca, M. (2000). *La teoría del imperialismo de Lenin. Imperialismo y revolución mundial: la creación de la Tercera Internacional (1919-1920).* Laberinto 8. Recuperado de: file:///C:/Users/UABC/Downloads/Dialnet-ImperialismoYRevolucionMundial-234373.pdf

Runge, A. K. & Muñoz, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación de nuevo: una diferencia necesaria. En *Re-*

vista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), (8), n. 2, julio-diciembre, pp. 75-96. Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf

Sánchez, A. (2003). *Filosofía de la praxis.* Siglo XXI: Buenos Aires. https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/08/Filosof%C3%ADa-de-la-praxis.pdf

Santos, M. (2000). El territorio: un agregado de espacios banales. *Boletín de estudios geográficos*. No. 96. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Geografía. https://bdigital.uncu.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=10015

Van Manen, M. (2010). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós Educador: España.

III. Contextos para la educación artística

ARTETERAPIA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD: UN CRUCE QUE ABRE POSIBILIDADES.

Lídice Figueroa Lewis
Facultad de Artes
Universidad Autónoma de Baja California

Ni yo ni nadie más puede caminar ese camino por ti. Tú debes caminarlo por ti mismo. No está lejos, está al alcance. Tal vez hayas estado en él desde que naciste y no lo sabías. Tal vez esté en todas partes, sobre el agua y sobre la tierra.

Walt Whitman

El Arte-Terapia ha sido, desde su origen, una interdisciplina, un campo poroso que construye diálogos en la que confluyen el arte y sus lenguajes simbólicos, la psicoterapia con sus diversos enfoques, y la educación y sus múltiples áreas. Los fundadores de este campo del conocimiento en tiempos modernos: Adrian Hill, un artista plástico, Edith Krammer y Margaret Baumgardner, ambas pedagogas y psicoterapeutas, tenían claro que era necesario hacer cruces de conocimientos y experiencias para dar respuesta a las necesidades de sus pacientes (Dassey 1987, p. 14). Hill trabajó con heridos convalecientes de la Se-

gunda Guerra Mundial en un hospital británico y descubrió que pintar y dibujar les ayudaba a comunicar mejor sus experiencias a otros y les daba la capacidad de superar algunos de los traumas vividos. Por su lado, Krammer (1990, p. 6) trabajó ampliamente con niños en Estados Unidos y descubrió que: "En el acto creativo, el conflicto se reexperimenta, se resuelve y se integra", es decir, a través de la creación de imágenes podemos contactar con emociones y recuerdos de un modo menos amenazante que permite que la persona explore esas vivencias y les dé otro significado más positivo para su vida.

Con ese trasfondo, se propuso en el 2009 un curso intersemestral de Arte-Terapia en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en su campus Tijuana. Se trata de una asignatura optativa a la que se pueden inscribir alumnos de diversos semestres y carreras. Actualmente se ofrece en verano e invierno una vez que terminan los cursos regulares en la Universidad. El diseño de la asignatura tuvo desde el inicio una triple intención: primero, ser una introducción sobre los principios y prácticas de esta interdisciplina; segundo, promover prácticas que apoyen la mejora de la salud mental de los alumnos a través de un manejo más adecuado del estrés y el desarrollo de lo que Daniel Goleman (1994), llamó *inteligencia emocional*. Definida ésta como un conjunto de competencias que incluyen: a) el conocimiento de las propias emociones; b) manejar las emociones; c) motivarse a sí mismo, d) reconocer las emociones de los demás y, e) establecer relaciones con los demás (Goleman, 1994). Una tercera intención fue la de crear un espacio en el que alumnos de distintas carreras aprendieran sobre las funciones del Arte en la vida, de modo que esta experiencia también se relaciona con un acercamiento básico e introductorio a la Educación Artística como la planteó

Eisner (1995). Es decir, se busca que los estudiantes adquieran habilidades elementales para la producción artística, así como la capacidad para apreciar al arte y entender que este se da en contextos socio-históricos y culturales determinados.

Durante la pandemia se trabajó virtualmente a través de la plataforma Blackboard y las aplicaciones de Facebook. Fue una experiencia significativa y difícil debido a la curva de adaptación a un nuevo formato muy alejado de la experiencia presencial. Aunque hubo limitaciones y algunas actividades no se pudieron replicar en el espacio digital, fue muy enriquecedor para los estudiantes que participaron ya que les ofreció un espacio para compartir lo que estaban viviendo en el confinamiento. Además, encontraron una escucha respetuosa y empática, así como la posibilidad de expresar todo lo que les ocurría en esos momentos complicados dentro de un ambiente seguro. Algunos compartieron la experiencia de enfermar de COVID o que un pariente o amigo muriera, por lo que la clase también aportó contención emocional en momentos de duelo.

Es así como se constituyó este curso intersemestral de Arte-Terapia que lleva ya más de una década y en el que han participado alrededor de 500 estudiantes de carreras muy diversas y de los campus de Tijuana, Tecate, Valle de las Palmas y Ensenada.

La naturaleza de un encuentro

La asignatura de Arte-Terapia que ofrece la UABC tiene un enfoque psicoterapéutico ecléctico: se integran algunos aspectos teóricos del Psicoanálisis, especialmente los mecanismos de proyección y sublimación propuestos por Freud (2013) como fundamentos del acto creativo. Las personas proyectan en el mundo lo que son, sus conflictos y aspectos inconscientes de la

mente, esto es especialmente cierto en el caso de la producción artística de imágenes. En la sublimación transformamos un aspecto conflictivo de la psique a través de la creatividad para producir objetos e ideas que aportan a la cultura de una sociedad dada. Su concepto de *Catarsis*, que implica la liberación y conciencia de contenidos reprimidos de la Psique se aplica en el proceso arte terapéutico ya que el paciente contacta con aspectos de sí mismo poco conocidos o ignorados que se llegan a materializar en sus imágenes. Estas le permiten conocerse a mayor profundidad para sanar heridas psíquicas y comunicar más articuladamente lo que le sucede.

Por otra parte, se retoma el concepto de Jung (1979) del inconsciente colectivo, ese aspecto del psiquismo que nos conecta a todos los humanos a un universo de símbolos compartidos y su comprensión por medio del lenguaje arquetípico expresado en las artes, la mitología y los sueños.

De la Terapia Gestalt se rescata la forma de trabajar el tema de la responsabilidad y la práctica artística como herramienta valiosa para la autoexpresión que se entiende como la capacidad para comunicar lo que sentimos y pensamos en un momento dado, y la "resignificación" de la propia vida o como dicen Capella y Gutiérrez (2014, p. 97): "la resignificación implica un cambio en torno al significado que el sujeto da a la experiencia vivida, incorporando nuevos contenidos que contribuyan a una comprensión del acontecimiento que sea más adaptativa y favorezca la coherencia interna". Además, se integran actividades de disciplinas artísticas muy diversas como las artes plásticas, literatura, música, teatro y danza. Esta intersección de saberes promueve una gran variedad de experiencias entre los participantes. Ejemplos de ello son los ejercicios en donde se construyen títeres que representan los aspectos infantiles y

adultos del participante, se escribe una historia para los personajes y se la lleva a escena, artes plásticas, literatura y teatro coinciden en estas actividades que incluye además un trabajo individual y grupal. Otro ejercicio interdisciplinario es al que hemos titulado "Hablar con tu cuerpo", se usa el modelado de pasta de sal para crear órganos del cuerpo que han sufrido alguna enfermedad, accidente o están vinculados a síntomas, los alumnos investigan sobre la fisiología del órgano y su función y a través de la imaginación y la actuación crean diálogos con sus órganos desde la visión de la enfermedad y también desde la salud. Esta actividad lleva a una comprensión mayor sobre los procesos psicosomáticos involucrados en los síntomas y las enfermedades y les proporciona una visión más equilibrada de su experiencia.

El encuentro de disciplinas y teorías también incluye a los estudiantes ya que, aunque hay mucho trabajo individual, se da la colaboración en la mayoría de las actividades. Los equipos conformados promueven la convivencia de alumnos que estudian licenciatura en las llamadas ciencias "duras" como la ingeniería o la informática junto con los estudiantes de teatro, artes plásticas, docencia o Psicología. Los alumnos construyen juntos dibujos, pinturas, objetos e instalaciones artísticas; comparten sus experiencias creativas y los significados que las piezas tienen para ellos con otros compañeros. Resuelven problemas juntos que tienen que ver con la aplicación de la teoría a la práctica, por ejemplo, analizan en equipos, casos hipotéticos y proponen planes de acción arte-terapéuticos que incluyen actividades y materiales para trabajar la problemática de los casos. Estas vivencias los sensibilizan y les ayudan a ser más empáticos con los demás, se dan cuenta que todos tienen algo valioso que aportar al grupo y eso fortalece los vínculos y el trabajo.

Desaprender aquello que nos bloquea

Uno de los aspectos más difíciles de superar en la asignatura tiene que ver con la formación educativa de los alumnos, especialmente en la Universidad. Los estudiantes se bloquean principalmente por dos razones: primero, no manejan las técnicas artísticas por lo que causa que se sientan torpes, y segundo, mostrarse a sí mismos y sus emociones les provoca una experiencia de vulnerabilidad por lo que la evaden.

Por estas razones el encuadre del curso y su constante reforzamiento resultan críticos en el buen funcionamiento del grupo. Se trabaja con pocas reglas que se acuerdan en un ejercicio democrático con los alumnos y que incluyen los siguientes aspectos: la confidencialidad de lo que los compañeros comparten a través de los trabajos; el derecho a decidir no participar; el respeto a las opiniones ajenas; el no aconsejar al otro; poner atención; el hacerse responsables y no hablar en tercera persona, como si a otro le sucediera; y el no criticar las piezas de los otros desde los parámetros de belleza personales. Estas son reglas que ayudan a que haya una estructura básica a partir de la cual se construye la confianza.

Dentro del contexto del arte-terapia no interesa tanto la "calidad" de la pieza, como el proceso y la expresión personal, lo que ayuda a que los participantes se den permiso de experimentar y crear sin temor a equivocarse. Como dice Tessa Dalley (1987, p. 14): "En términos simples, el Arte-Terapia es el uso del Arte… en un contexto terapéutico… la persona y el proceso creativo son lo más importante y, como en las artes visuales, se busca comunicar de un modo no verbal." Esto quiere decir que no interesa que los alumnos desarrollen grandes habilidades para ser artistas, más bien, es de mayor importancia que usen las disciplinas, métodos, técnicas y materiales propios del arte

de la forma más libre posible para comunicar su vida interior, así como sus conflictos, miedos y otros asuntos difíciles de poner en palabras.

Este es un punto especialmente difícil de trabajar con los estudiantes ya que están acostumbrados a que les digan qué y cómo hacer las cosas, además se les exige hacerlo "bien", esto es, el sistema educativo en nuestro país y los alumnos, aún se encuentran influidos por lo que Freire (2005) llamaba la *Educación Bancaria*: "... el saber, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes". Los participantes se relajan cuando comprenden que en el curso operan otras lógicas y reglas y que nadie los calificará por lo "bien o mal" que hagan sus piezas, o lo "correcto" de sus acciones. Aquí lo que importa es la expresión libre que surge durante el proceso de creación: lo que se siente, las imágenes que aparecen y la reflexión posterior sobre lo que se ha hecho.

El desarrollo del sentipensar y la escucha empática.

Nuestra aproximación al trabajo arte-terapéutico tiene como referencia la imagen de los anillos de crecimiento en los troncos de los árboles, vamos de lo más antiguo, que en el árbol corresponde al núcleo, hacia la periferia que se vincula con experiencias más recientes. Partimos de temas individuales que conectan a las personas con su infancia por medio de ejercicios donde recuerdan la casa o casas donde vivieron, sus juguetes y comida favoritas. Usamos la técnica del dibujo con crayolas y lápices de colores por ser materiales fáciles de usar y que no provocan angustia. Después tocamos el tema de la familia en el que se les propone hacer maquetas con plastilina y otros materiales en los que representan a los miembros de su familia y a sí mismos. Otros temas que se tocan son el de la pareja, las

heridas psicológicas, el cuerpo, la sexualidad, la enfermedad y los síntomas, el auto-concepto, los sueños, la muerte, el niño y el anciano interior, el animal totémico y la conexión con la naturaleza, etc. Algunos de estos temas surgen a partir de las necesidades particulares de los individuos o del grupo, como, por ejemplo, la migración, la familia reconstituida, el abuso y la violencia a partir de lo que ciertos alumnos comparten.

Se exploran, poco a poco, las posibilidades que dan los materiales, las técnicas y los temas para que los participantes se den permiso de crear piezas que hablen de ellos mismos, pero con la distancia que da la creación de objetos, lo que lo hace menos amenazante.

En todos los ejercicios se usa al final alguna forma de compartir la narración y el trabajo con otros estudiantes que escuchan, preguntan, comparten experiencias, pero que no interpretan la obra del otro a la manera psicoanalítica ni diagnostican como se hace en las pruebas proyectivas en Psicología. Comunicar en voz alta la experiencia de producir la obra y lo que significa para el autor de la misma logra que él o ella se den cuenta de muchos significados que, tal vez, no habían hecho conscientes. Se trata de un aprendizaje muy valioso en cuanto a que ayuda a ver aquello que es difícil de reconocer de forma directa sin que aparezca la represión. Es un "darse cuenta" (Perls y Baumgardner 2006, p. 15) o "insight" que apoya el autoconocimiento y la posibilidad de sanar. En Terapia Gestalt se hace énfasis en sentir, en contactar con el propio cuerpo-mente y con lo que surge, de allí que en este curso el estudiante pruebe lo que es percibirse a sí mismo en su totalidad, sin emitir juicios, aceptando lo que experimenta en el momento. Este es un aspecto del curso que se maneja con especial cuidado ya que en ocasiones puede llegar a abrir experiencias dolorosas. Es por

ello que la docente está allí para la contención con un acompañamiento cuidadoso y los compañeros apoyan al funcionar como un "grupo colchón" que amortigua la sensación de aislamiento y promueve una empatía profunda de la experiencia del otro.

Los sentipensares son experiencias especialmente importantes para el curso ya que movilizan los procesos creativos y ayudan a la catarsis, así como la resignificación de la experiencia. Estos tienen como fundamento a la Terapia Gestalt en el poner la atención en lo que se siente para dar lugar, posteriormente, a pensar e integrar lo que se ha contactado sin fragmentar artificialmente lo que surge. De la Torre (Moraes y De la Torre 2002, p. 2), acuñó el término de "sentipensar" definiéndolo como "el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento… es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar".

Los estudiantes aprenden a escucharse y a escuchar a otros al enfocar su atención en las imágenes producidas por el compañero y lo que dice y no dice sobre su obra. Se familiarizan con la estructura llamada "triángulo arteterapéutico", propuesto por Domíguez (2005), (ver figura 1), que ayuda a comprender las conexiones entre el terapeuta que observa y propone, el usuario-creador y la obra en el proceso creativo y terapéutico. La finalidad última es que el usuario/creador descubra las diferentes capas de significado que la pieza tiene para él/ella sin imponer interpretaciones por parte del arte-terapeuta.

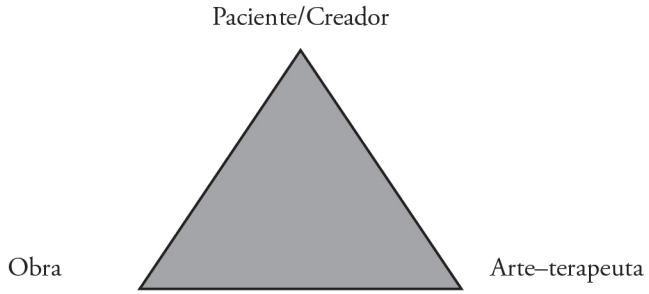

Figura 1. *El Triángulo Terapéutico de las Relaciones entre Paciente, Obra y Arte–Terapeuta.*

Nota: Esta figura muestra la complejidad de los intercambios que se dan en la sesión arteterapéutica entre paciente/creador, su obra y el arte-terapeuta, (Dominguez, 2005).

Los estudiantes comprenden que en Arte-Terapia es tan importante la imagen como el espacio vacío que la rodea, la palabra y el silencio, el cuerpo-mente, la emoción y la razón, el proceso y la pieza final. Existe entonces la posibilidad de estar presentes para ellos mismos y los demás, en un fluir creativo que se conoce como "flow" o fluir de la conciencia como lo define Csikszentmihaly (2003).

La apercepción creadora como un motor para vivir

La imaginación es una fuente valiosa para darle sentido a la existencia, resolver problemas y crear toda clase de objetos y realidades. Al respecto, Allen (2009), afirma que:

> La creación de imágenes es una forma de romper barreras, soltar ideas gastadas y de hacer sitio a las nuevas. Es una forma de práctica por medio de la cual, como en cualquier otra disciplina espiritual,

> el conocimiento de nosotros mismos puede madurar hasta convertirse en sabiduría. Las imágenes no siempre son bellas: con frecuencia son crudas y misteriosas. No siempre resultan consoladoras, pero pueden ser vivificantes, desafiantes, provocadoras, incluso pueden causar miedo en ocasiones. (p. 10)

Pero, ¿qué sucede cuando por la forma en que fuimos educados, nuestras experiencias de vida u otros acontecimientos no nos damos permiso de imaginar y crear? En este caso, nos enfrentamos entonces a lo que se conoce como bloqueo creativo el cual puede llegar a ser una experiencia devastadora y que frecuentemente surge bajo ciertas circunstancias como lo son el estrés crónico o momentos de gran exigencia en la escuela y el trabajo. Los estudiantes universitarios conocen de primera mano lo que significa estar bloqueados como, por ejemplo, cuando tienen que escribir ensayos, producir proyectos o crear obras de arte para entregar al final del semestre. Esto puede producir una angustia paralizante que conduce a una baja productividad y una sensación de fracaso que puede llevar a alguien a abandonar la escuela o a enfermarse.-

Es por ello que en Arte-Terapia nos enfocamos en proporcionar herramientas a las personas para que liberen su potencial creativo, puedan superar sus bloqueos y desarrollar lo que Winnicott (1971), llamaba como la *apercepción creadora*, a saber:

> Lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es, más que ninguna otra cosa, la apercepción creadora. Frente a esto existe una relación con la realidad exterior que es relación de acatamiento; se reconoce el mundo y sus detalles, pero solo como algo en que es preciso encajar o que exige adaptación.

> El acatamiento implica un sentimiento de inutilidad en el individuo, y se vincula con la idea de que nada importa y que la vida no es digna de ser vivida. (p. 93)

La práctica arteterapéutica, con su énfasis en el proceso y no en la "calidad artística" de la pieza final, en su negación a emitir juicios e interpretaciones respecto a lo que plasma el usuario/creador, proporciona una experiencia de aceptación liberadora que permite al individuo reconocerse como un ente creador capaz de plasmar los contenidos de su imaginación de maneras diversas. Para los estudiantes esto desencadena nuevas formas de comprenderse a sí mismos, de cambiar las perspectivas con la que encaran su vida y sus problemas y en el caso específico de los alumnos de Arte, les permite recuperar la motivación para crear en sus propios términos. La imaginación y la apercepción creadora promueven experiencias de aprendizaje que llevan a los alumnos a recuperar el placer por experimentar y jugar, vuelven a eso que Huizinga (2007) llamaba el "*homo ludens*", el humano que juega para aprender. La experiencia lúdica es esencial para permitirnos explorar y gozar con lo que hacemos. Los estudiantes, con frecuencia, sienten que los procesos de enseñanza-aprendizaje son aburridos y sin sentido.

A través del cuerpo y sus sensaciones, el movimiento, la música, los colores, las formas, la poesía, los participantes recuperan un aspecto de sí mismos que se pierde en la grisura cotidiana de las rutinas y formatos escolares, en la pesadez de las exigencias exteriores respecto a la forma correcta de hacer las cosas. El mundo se transforma en un lugar que vale la pena habitar con lo que somos.

Conclusiones

Regresar a nuestro hogar interior, reconocerlo y darle voz, por medio del lenguaje metafórico del Arte, conectar con eso que tal vez ha sido acallado, temido y reprimido por mucho tiempo, es una de las experiencias más transformadoras que tienen los alumnos en el curso de Arte-Terapia. Darse cuenta que no están solos y que hay otros que pueden acompañarlos desde el respeto y la escucha empática les da la posibilidad de sanar muchas heridas emocionales relacionadas con ser excluidos o maltratados por otros en su historia personal.

Visibilizar aquello que es invisible, como los sentimientos o las ideas, es uno de los objetivos fundamentales de la práctica arteterapéutica, la creación de imágenes que al principio pueden parecer sin sentido se vuelven más claras en cuanto a su sentido conforme se avanza en el proceso. La persona se revitaliza y encuentra su propia motivación y como dice Pain (2008):

> El sentido de la terapia a través del arte es devolverle al cuerpo el derecho a emocionarse y a sentir el mundo, de llegar a ser sujeto de la pasión. Porque las necesidades psíquicas son siempre las mismas, solo que, con sus prohibiciones y mandatos, cada momento de la historia abre ciertas posibilidades y cierra otras, provocando, así, las distintas descompensaciones que constituyen los síntomas de cada época. (p. 53)

Es tiempo de que la universidad se abra a otras formas de pensar, sentir, hacer, aprender y enseñar que promuevan la salud integral de sus miembros, no solo de los estudiantes, sino también de profesores, personal administrativo y de mantenimiento. La comunidad universitaria necesita espacios para la relajación, el juego, el sentipensar que ayuden a crear nuevas

realidades más incluyentes y diversas tanto en la escuela como en la comunidad de la que forma parte la institución.

En ese sentido, la interdisciplina del Arte-Terapia que incluye al Arte, la Psicoterapia y la Educación, especialmente la artística, abre un camino de posibilidades para la producción de conocimiento complejo y formas originales de resolver problemas en muchos campos del saber. Así como el reconocimiento de que se crea en un estado en el que hay cierto grado de incertidumbre, en donde existen los hallazgos azarosos que llevan a soluciones insospechadas. Cabe recordar lo que afirma Morin, (2003), sobre el pensamiento complejo y que bien puede aplicarse a la praxis arteterapéutica:

> Un pensamiento complejo nunca es un pensamiento completo. No puede serlo. Porque es un pensamiento articulante y multidimensional. La ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento disgregador (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador). El pensamiento simplificador aísla lo que separa, oculta todo lo que religa…, el pensamiento complejo aspira a un conocimiento multidimensional y *poético*. (p. 67)

Lo que producimos de forma individual y colaborativa en el curso de Arte-Terapia aspira a conectar y articular una red de conocimientos y procesos creativos que nos ayuden a encarar la realidad que vivimos en la actualidad. Nos da herramientas para hacer del mundo un hábitat en donde la belleza (como quiera que sea que la concibamos), el placer de crear, el desarrollo de la imaginación, sean accesibles para todos. O como dice Morin (2003, p. 131): "es preciso incluir la búsqueda de la

plenitud y la completitud del individuo, a través de la música, de la poesía, de la mística y de las artes en general, que exceden a los objetivos del desarrollo".

Así, los participantes pueden reconocerse y reconocer al otro en su humanidad, en su luz y en su sombra y aplicar esos aprendizajes a su vida diaria. Estos aprendizajes significativos, resultado de la exploración y la creatividad, son herramientas que les pueden ayudar para transformar positivamente sus existencias y comunidades.

Referencias

Capella, C. y C. Gutiérrez. (2014). *Psicoterapia con niños/as y adolescentes que han sido víctimas de agresiones sexuales: Sobre la reparación, la resignificación y la superación.* Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad. 13[2], 2014 pp. 93-105. En: https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v13n3/art09.pdf

Csikszentmihalyi, M. (2003). *Fluir ("flow"). Una psicología de la felicidad.* Editorial Kairós.

Dasey, T. (1987). *El arte como terapia*. Editorial Herder

Domínguez, P. (Coord.). (2005). *Arteterapia. Principios y ámbitos de aplicación*. Gráficas Gilmo. En: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=408403

Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Editorial Paidós Educador.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido.* Editorial Siglo XXI.

Freud, S. (2013). *Psicoanálisis del Arte.* Alianza Editorial.

Goleman, D. (1994). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.

Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens.* Alianza Editorial.

Krammer, E. (1990). *Art Therapy in a Children's Community*. Edit. Schoken Books

Moraes, M.C. y De la Torre, S. (2002) Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad, nº2*, pp.41-56. En: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensartweb.pdf

Morin, E. (2003). *Educar en la era planetaria.* Editorial Gedisa.

Perls, F. y P. Baumgardner. (2006). *Terapia Gestalt.* Editorial Pax.
Pain, S. (2008). *En sentido figurado, fundamentos teóricos de la arteterapia*. Editorial Paidós.
Winnicot, D.W. (1971). *Realidad y Juego*. Gedisa Editorial.
Jung, C.G. (1979). *El Hombre y sus Símbolos.* Editorial Aguilar.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CAPITAL CULTURAL: UNA PERSPECTIVA DESDE LA INVESTIGACIÓN Y LA TEORÍA

José Mauricio Prieto Astudillo
Faculta de Artes,
Universidad Autónoma de Baja California

El presente capítulo tiene una doble finalidad: primeramente, busca explorar el concepto de capital cultural (Bourdieu 1968), así como proponer y abordar una educación artística desde una perspectiva que lo reconozca e incluya en la práctica y en sus implicaciones. En segundo término pretende dar cuenta de la investigación realizada en torno a aprendizajes estéticos en un estudio de caso en Tijuana, Baja California, alrededor de dos proyectos de educación musical. En este sentido, la presentación de la investigación, su marco teórico y sus resultados nos permitirán explorar el concepto de capital cultural, y entenderlo en el contexto de la educación artística desde una perspectiva que proviene de realidades educativas, en este caso de educación musical en dos comunidades de orquestas que enseñan en la comunidad de Playas de Tijuana: La Sinfónica Juvenil de Tijuana (SJT) y el Nucleo Comunitario de Aprendizaje Musical de Playas de Tijuana (NUCAM).

La primera parte del capítulo busca presentar y desarrollar la teoría de Bourdieu (1968, 1984) respecto al capital cultural,

y de manera específica el capital cultural artístico, así como el proceso de decodificación de las obras de arte, tal como lo explica en su *Teoría Sociológica de la Percepción Artística* (Bourdieu 1968). El texto busca explicar de manera extensa lo que Bourdieu entiende por capital cultural en el campo del arte, así como su relación en la formación del gusto, y las dinámicas de transmisión de este capital en los entornos sociales y educativos.

El segundo apartado del capítulo presentará la investigación realizada en torno a aprendizajes estéticos en un proyecto de investigación cualitativa en torno a éstas dos orquestas comunitarias como proyectos educativos musicales. La investigación plantea los aprendizajes estéticos entendidos desde el marco teórico de Bourdieu (1968, 1984), utilizando el capital cultural como elemento de análisis para estos aprendizajes. De esta manera, la presentación de esta investigación resulta una vía práctica para contextualizar la teoría del capital cultural artístico de Bourdieu y para contrastar y enriquecerla con ejemplos de educación artística (musical en este caso).

Finalmente, el tercer y último apartado es una reflexión en torno a las implicaciones de los conceptos y teoría de Bourdieu en la educación artística, considerando un diálogo entre el planteamiento teórico y la realidad de la investigación.

¿Qué es el capital cultural?

En este apartado exploraremos la relación del arte con la sociedad desde la perspectiva y el marco de la teoría de Bourdieu (1968, 1984) y su concepto de capital cultural. Esta teoría, sus mecanismos, fundamentos y conceptos nos servirán de guía y base para intentar explorar y comprender las relaciones de la cultura, el aprendizaje estético-artístico y la sociedad.

A este respecto, y a manera de introducción, antes de abordar su teoría sociológica de la percepción artística, sea quizá relevante conocer el lugar que la música ocupa en el pensamiento de Bourdieu. Considerando a la música como una de las manifestaciones más claras y contundentes de los horizontes de la cultura de un individuo, nos presenta a esta como "la oportunidad por excelencia de manifestar la amplitud y universalidad de la cultura personal" (Bourdieu 1984). Podemos considerar así, que la música, guarda una relación importante para Bourdieu, al momento de analizar la relación entre cultura, sociedad y capital cultural.

De igual manera, Bourdieu (1984) considera que los gustos, de manera general en la cultura y los específicamente musicales, son quizás los mecanismos más eficaces de clasificación y afirmación de la clase y la cultura propia. A partir de los hábitos y prácticas sociales y culturales del individuo se puede inferir, clasificar y afirmar la clase, y su respectiva cultura. Como ejemplo de estas prácticas, y en una relación directa con nuestro trabajo, Bourdieu hace una observación (1984) respecto a la nueva cultura musical de la sociedad, en la que la relación con la cultura musical o sonora se ha desplazado de la relación activa a través de la asistencia a conciertos y/o interpretación de un instrumento musical, a un papel un tanto más pasivo de consumo de la cultura a través del disco o similar. Estas observaciones son necesarias como consideraciones de contexto no solo a la teoría de la percepción artística de Bourdieu y su relación con el capital cultural, sino como puntos de relación directa con nuestro trabajo y la exploración que este pretende hacer. Así, el desarrollo subsecuente del apartado, deberá ser entendido en este contexto y sus relaciones, buscando entender la teoría de Bourdieu (1968, 1984) respecto a la percepción artística y capital cultural,

y su relación la educación musical y/o artística, específicamente con aprendizajes estéticos y la formación del gusto.

Bourdieu: una teoría de la percepción artística

Como punto de partida de esta teoría de la percepción artística, tenemos dos pilares: el capital cultural, y el desciframiento o decodificación de la obra de arte (Bourdieu 1968). Partiendo del concepto y supuesto de esta decodificación, resulta más sencillo decantar sobre el resto de la teoría, y el concepto de capital cultural. A este respecto Bourdieu (1968), es muy puntual al partir de el hecho de que toda percepción artística implica necesariamente un acto –ya sea consciente o no– de desciframiento o decodificación por parte de quien aborda o contempla una obra de arte. Es decir, toda obra de arte requiere un conocimiento previo por parte del espectador para poder abordarla, y descifrar.

A raíz de la necesidad de decodificación o desciframiento de la obra de arte, se nos presentan dos formas de apreciación de esta (Bourdieu 1968): la del conocimiento erudito, y la de la experiencia ingenua. Ambas formas de relación con la obra de arte, devienen del menor o mayor nivel de dominio del código que rige dicha obra. Así, se nos presenta la experiencia ingenua de la obra de arte, como aquella que tiene el espectador que está desprovisto de la información y/o código necesario para el desciframiento de esta. En este contexto, la experiencia del espectador está marcada por el desconcierto y la ceguera cultural. Es decir, los menos provistos del capital cultural para abordar la obra de arte, y por tanto de la información para descifrarla se encuentran en una situación en la cual la obra de arte se les presenta como algo que carece de significado de forma, estructura

u organización. En otras palabras, la obra es indescifrable para aquellos sin el capital cultural necesario para comprenderla.

Por el contrario, la experiencia del conocimiento erudito frente a la obra de arte implica la plena conciencia de las condiciones que permiten la aproximación y comprensión adecuada de la obra. En este caso el espectador tiene la información y código suficiente para descifrar la obra: reconocer su significado, su estructura, organización y comprenderla como algo con sentido. Este tipo de experiencia (Bourdieu 1968), requiere un dominio del código cercano a lo total, siendo este código variable en complejidad.

Más allá de estas dos amplias categorías de espectadores, nos dice Bourdieu (1968), la obra de arte ofrece distintos niveles de significación y, por lo tanto, ofrece también múltiples niveles de comprensión. La importancia de estos niveles de comprensión radica en que los niveles inferiores –o superficiales– implican una comprensión incompleta y parcial de la obra, siendo necesarios los últimos niveles de comprensión superior para dotarla de su totalidad y su sentido. La diferencia entre los niveles inferiores o superficiales de comprensión de la obra de arte, y los superiores, lleva en sí la posibilidad de comprensión adecuada de la obra.

Como se ha visto, existen dos niveles de comprensión para Bourdieu (1968): el nivel inferior o superficial y el nivel superior. El nivel inferior de comprensión, es aquel que comprende una capa primaria de significación de la obra. Para este nivel, la comprensión se da en base a las significaciones que podemos entender o penetrar solo en base a nuestra experiencia personal o existencial. Es decir, esta comprensión dota de sentido a la obra en base a las cosas o expresiones que tienen sentidos en el nivel personal de la experiencia existencial –las vivencias– del

individuo. Esta aproximación o aprehensión de la obra se basa en cualidades demostrativas de esta, es decir, se captan sólo las cualidades y propiedades sensibles de la obra y las emociones que esas características causan en el espectador.

En un segundo plano, el nivel superior de significación, es aquel que para Bourdieu (1968) tiene que ver con la capa de los sentidos –entendidos como atribución de sentido–, o capa secundaria de la obra. Trata con los diversos sentidos que se le pueden atribuir a la obra. En este nivel nos presenta dos posibles sentidos: el sentido primario o intrínseco, y el sentido secundario o convencional. El sentido secundario o convencional se nos presenta como el aquel que se da en la obra a través de los temas o conceptos que se manejan en esta. Es decir, el cúmulo de sentidos que se pueden vislumbrar a través la representación de alegorías, símbolos, iconografías y demás medios de significado. A partir de este sentido de significación se da el primario o intrínseco. Para este, el sentido no puede darse, salvo que se traten los sentidos convencionales o secundarios, su uso y relaciones como símbolos culturales propios de una época, un estilo, una nación, pueblo o clase. Es decir, el sentido intrínseco se nos presenta como una interpretación del nivel convencional.

Estos símbolos culturales están dados por las características y rasgos de estilo propios de una cultura artística dada, es decir, los rasgos que caracterizan a la pintura barroca, al teatro de Shakespeare o a la música de la segunda escuela de Viena. Rasgos, atributos, y características que, utilizados en relación mutua, y con la obra son propios de un estilo, autor, periodo o región. De esta manera, el nivel de comprensión superior (Bourdieu 1968), es la capacidad de una interpretación de la obra, de dotar y comprender el sentido del significado de esta. Para este fin

nos dice Bourdieu, es necesario contar con conceptos caracterizadores, que nos permitan superar la simple observación y distinción de características sensibles de la obra, llegando a poder entender y designar las características estilísticas.

Considerando lo anterior, la experiencia del nivel primario de comprensión, dista mucho de la experiencia articulada y abarcante de la experiencia que contempla también el nivel superior sumando a la designación de propiedades sensibles básicas de la obra, el sentido del significado de estas, y de su interpretación cultural como símbolos. De esta manera, en un conocimiento adecuado de la obra, los niveles de comprensión se conjugan y complementan. Como nos dice Bourdieu (1968), "en que lo englobante resulta a su vez englobado, y el significado se transforma a su vez en significante".

Lo más destacable a este respecto es el hecho de que una percepción o experiencia que no está debidamente armada de la información y/o códigos necesarios, será una percepción limitada a las percepciones de nivel primario, por lo tanto, incompleta e incapaz de aprehender el sentido y significado de la obra. De esto último deviene la que Bourdieu (1968) señala como la diferencia entre el gozo y el deleite de una obra de arte. Estando la primera reducida solamente a la percepción estética primarias, en contraparte al deleite, que conlleva la degustación y conocimiento erudito, y el consiguiente desciframiento de la obra.

De esta manera, se nos presentan dos alternativas para el individuo de relacionarse con la obra de arte: el gozo, relacionado con la contemplación parcial y desarticulada de la obra, basada solo en las percepciones primarias, y el deleite, relacionado con la contemplación de la obra en todos sus sentidos, en su ar-

ticulación con todos los niveles, por medio de la interpretación, y reinterpretación por medio de conceptos caracterizadores.

Sin embargo, Bourdieu nos presenta una opción más: la percepción asimiladora. Esta deviene de la imposición de esquemas, estructuras y significados propios, a una obra de arte que no puede ser descifrada. Es decir, para Bourdieu (1968), la percepción más simple, desprovista de las herramientas necesarias para la experiencia con la obra de arte, relacionada con el nivel primario de comprensión, tiende a imponer significados: aplica a la obra que le es extraña, las herramientas y esquemas que le son disponibles.

Es esta en principio, la percepción asimiladora, dotar de integridad y legibilidad a la obra, por medio de la imposición de los esquemas y herramientas que tiene a mano de la realidad cotidiana que conoce bien. Es decir, se le imponen a la obra valores extrínsecos de los que el espectador dispone, si bien no son una interpretación de la obra, más una imposición de la realidad personal y social. Es a este respecto que Bourdieu nos habla de una estética de clase. Es decir, de esta percepción asimiladora que impone sus valores, determinados por la clase, a la obra de arte.

En este sentido (Bourdieu 1968), la estética de clases se nos presenta como una dimensión de los valores de dicha clase, de su ética, de su realidad y de su *ethos*. En este sentido, el riesgo de este tipo de percepción es que se pierde el elemento de revelación de lo nuevo, de aquello que es diferente a los valores, ética, estética y ethos de la propia clase al cual el espectador pertenece. La falta de capacidad de acceder a los niveles superiores de comprensión obliga a imponer este tipo de percepción, que ya no solo es incompleta, sino externa a la obra.

De esta manera, la obra de arte sólo se revela en todas sus posibilidades de sentido significado para aquellos que tengan el capital cultural suficiente para descifrarla. Así pues, una obra de arte para Bourdieu (1968), es un bien simbólico que sólo adquiere su cualidad de bien si el espectador posee dicho capital.

Capital artístico

Ahora, entendiendo la obra de arte de esta manera, el capital cultural, –o en este sentido, el capital artístico–, es el cúmulo de condiciones que se le ofrecen al espectador para el desciframiento de la obra de arte en un momento dado, en una sociedad determinada (Bourdieu 1968). Este capital artístico –la categoría del capital cultural en referencia a la obra de arte– es el factor determinante para todos los niveles de comprensión y sentido antes mencionados. El paso entre unos y otros, depende del dominio que el individuo tenga de éste.

Como resultado directo de la posesión de este capital cultural y/o artístico, deviene la competencia artística (Bourdieu 1968) del espectador. Considerando esta competencia como el conocimiento previo que se tiene para poder abordar o acceder a los niveles superiores de percepción de la obra de arte. Es importante no entenderla como la sensibilidad o inclinación a la obra –que tiene que ver con el nivel primario–, sino como el conocimiento previo necesario para los niveles superiores. Más específicamente, como el conocimiento previo de las distintas categorías o divisiones en clases de un universo artístico al que la obra pertenece. Esta competencia artística implica la capacidad para situar cada rasgo, atributo, característica y la propia obra de arte en su conjunto en una clase o categoría que la contenga.

De esta manera se nos presenta la posibilidad de relacionarnos con la obra de arte por medio del reconocimiento de esta mediante la atribución y eliminación, colocando a la obra de arte y sus características en la clase y/o categoría correspondiente. Estas clases, que representan una clasificación de los estilos, tienen una estrecha relación con los niveles superiores de percepción, especialmente el de sentido intrínseco al jugar un papel importante en el desciframiento del sentido de los símbolos culturales a los que Bourdieu (1968) hace referencia, siendo estos símbolos no otra cosa que rasgos de un estilo atribuidos a una cultura dada, ya sea esta la cultura pictórica de los pueblos eslavos o de la cultura musical del periodo barroco. Esta competencia artística, con el conocimiento de las clases y categorías a las que puede pertenecer –y a las que no pertenece– la obra de arte permite (Bourdieu 1968) la percepción propiamente estética de la obra. Con base en el capital artístico previo, se distinguen los rasgos estilísticos de la obra, sus rasgos distintivos, aquellos que la relacionan con el resto de las obras de la clase de la que forma parte y por consiguiente permitiendo también el percibir la obra como algo en sí mismo, con su universo propio y característico, como algo que se puede considerar de manera ajena a la sola percepción sensible, emocional y/o intelectual del espectador.

Es importante señalar que la competencia artística, más allá de simplemente tenerla o no, tiene un complejo número de posibilidades y refinamiento, es decir esta no solamente se da en función de que tanto se domina el sistema de clasificación, sino en el grado de complejidad o refinamiento de las categorías que se poseen. Planteado de otra manera, la competencia artística se podrá medir en base a la capacidad del espectador para efectuar cada vez un número mayor de divisiones para así

crear a su vez categorías más finas y específicas en las cuales colocar a la obra de arte que contempla y sus atributos. Así, la competencia artística, estará estrechamente ligada a la cantidad de conocimiento previo que el espectador tenga de estas categorías, es decir, de su capital cultural.

Ahora bien, es importante señalar lo que Bourdieu (1968) puntualiza respecto a esta competencia artística o a la capacidad de categorizar el objeto artístico en base al capital cultural previo. Partiendo de la definición de código artístico como un sistema que dicta los principios de las posibles divisiones de clases y categorías en que se clasificarán las obras y los objetos artísticos, a una sociedad dada en un momento determinado, Bourdieu (1968) nos lleva a una concepción social de este código. Así, este código artístico –constituido por todo este complejo entramado de instrumentos de percepción artística y capital cultural– que posibilita la apropiación de los bienes artísticos y culturales, se constituye de manera histórica y está fundamentado en una realidad social. Por esta razón (Bourdieu 1968) cada época y sociedad dada organiza el conjunto de estas divisiones y categorías para las representaciones y objetos artísticos, según un sistema que le es propio. Más aún, considera que la adquisición de este código artístico es algo que se da e impone o que se niega, según sea el caso del sector social al que se pertenezca y que es ajeno a las voluntades propias, ya que su adquisición es inadvertida.

De todo esto, se genera una nueva perspectiva y concepto que nos da Bourdieu (1968): el de legibilidad modal de una obra de arte. Toda obra de arte –nos dice– tiene una legibilidad modal determinada para cada espectador. Esta legibilidad se da en función de la distancia que existe entre el código artístico objetivamente contenido en la obra, y que se exige para

su desciframiento y la competencia artística del espectador. La importancia de este concepto radica en el reconocimiento de la posibilidad de una distancia entre la obra y el espectador, y que esta distancia termina siendo dada por el capital cultural del espectador.

Esta posibilidad de legibilidad modal (Bourdieu 1968), existente en cada una de las posibilidades de objetos artísticos, tiene su vertiente musical. Dada esta legibilidad, como los esquemas melódicos, estructurales, instrumentales, etc., que un individuo en una sociedad y momentos dados, puede leer –dígase entender– en base al código artístico –musical en este caso– que este conoce. Schloezer (Cit. en Bourdieu 1968) ejemplifica más claramente:

> Actualmente necesitamos cierto entrenamiento para apreciar el canto gregoriano, y muchas monodias de la edad media parecen no menos desconcertantes que una frase melódica de Alban Berg. Pero cuando una melodía se inserta fácilmente en los marcos a los que estamos habituados, ya no es necesario reconstruirla, su unidad está dada y la frase llega a nosotros en bloque, por así decirlo a la manera de un acorde. (…) Si se trata, en cambio, de una melodía cuya estructura ya no se adecua a los esquemas consagrados por la tradición –la tradición de la ópera italiana, de Wagner o la de la canción popular– la síntesis se efectúa a veces, aunque no sin dificultad.

Como se puede ver, la compatibilidad de esta legibilidad musical planteada por Schloezer es del todo compatible con lo que Bourdieu (1968) formula. Es decir, los esquemas melódicos, sonoros que un individuo tenga como capital cultural y código

artístico, serán invaluables al momento de la apreciación de este de la obra musical. De esto se desprende que una determinada obra, puede ser parcial o totalmente ilegible para el espectador, dependiendo de su dominio del código artístico y de su capital cultural. De esta distancia entre el código requerido por la obra y la competencia artística del individuo,se desprende la ilegibilidad, y como puntualiza Bourdieu (1968) el desinterés.

Así, cuando el código que requiere la obra supera en refinamiento o complejidad a aquel que posee el espectador, este perderá el interés de lo que ve, lee o escucha. No será capaz de distinguir de un cúmulo "desorganizado" de colores, formas o sonidos: no podrá percibir significados intrínsecos o símbolos culturales, menos aún acceder a categorías en las cuales colocar a la obra y sus atributos, y con esto dotarla de un sentido en un universo dado. Como nos dice Bourdieu (1968), "colocado ante un mensaje demasiado rico para él, se siente aplastado". Esta sensación de desconcierto, proviene de la ilegibilidad de la obra para el espectador, conduce al desinterés.

Contrario a este desinterés, dado por las condiciones establecidas por el capital cultural que la persona posea, se encuentra la situación en la cual el espectador puede leer la obra de arte y, por consiguiente, la encuentra y asigna un valor a esta. Partiendo del supuesto de que la obra de arte sólo existe en cuanto es percibida, entendida y descifrada, cualquier tipo de satisfacción, gozo y/o deleite estarán vinculadas a esta percepción, entendimiento y desciframiento (Bourdieu 1968). Dado que como se ha visto, éstas le están dadas solo aquellas personas que tienen las herramientas necesarias para la apropiación –capital cultural– de la obra, es también significativo que el espectador solo querrá apropiarse de las obras si les atribuye un valor, valor que será concedido en virtud de las satisfacciones

que del objeto estético pueda tomar. Es decir, el valor que se le pueda atribuir a la obra y experiencia estética sólo está dado en base a que el espectador tenga las herramientas para acceder y apropiarse de las obras.

Adquisición del capital cultural artístico y educación artística

Para que haya una apropiación de los bienes artísticos o culturales, primero tiene que haber una necesidad de apropiación, porque se les confiere un valor a estas. Para ambas se requiere un capital cultural previo (Bourdieu 1968). Ahora bien, es necesario entender de dónde viene este capital cultural previo. Bourdieu (1968) señala que está dado para aquellos que lo han recibido por medio de su entorno familiar y/o social, y en ciertos casos de la escuela. En torno a este capital cultural y a la disposición de apropiación de los bienes culturales y artísticos que este genera, es importante señalar que la necesidad cultural como necesidad cultivada, se incrementa a medida que es satisfecha. Es decir, cada vez que la necesidad cultural de apropiación de bienes culturales es satisfecha, esta necesidad se incrementa ya que la nueva apropiación tiende a reforzar las herramientas y mecanismos de apropiación.

En contraparte, es también imperante señalar que aquellas personas más desposeídas del capital cultural que significan los medios y herramientas de apropiación de estos bienes, son también los más ajenos a la conciencia de esta desposesión. A este respecto (Bourdieu 1968), se señala que esta disposición a la apropiación, así como los medios para esta, se puede dar a través de una educación específica o difusa, ya sea institucionalizada o no, que tiene como fin el cultivar y alimentar la competencia artística. Más aún, esta educación no solo debe

de brindar los medios para apropiación, sino debe de crear la necesidad en sí.

Así mismo, la experiencia repetida de la percepción, es decir la exposición constante a las obras de arte, favorece no solo la creación de esta necesidad cultural, sino la interiorización inconsciente de las reglas que gobiernan las obras de arte, es decir, del código artístico. De igual manera, se entiende que esta lenta familiaridad que se va adquiriendo a través del continuo contacto con la obra de arte debe de verse reforzada por la formulación consciente de conceptos, categorías y formas de pensamiento que deberán de ser enseñadas o transmitidas por una educación artística.

Como ejemplo muy claro, específicamente en lo musical, se da la relación que el oyente puede establecer por medio del contacto continuo con la música. A este respecto, un oyente asiduo, aunque no erudito, podrá después de un tiempo de percepciones repetidas, asimilar de manera inconsciente la relación entre la función de tónica y dominante en el discurso musical, es decir en una cadencia o coda final de una obra, después del V grado o dominante esperará de manera inconsciente la resolución al I grado o tónica. Esta familiaridad con las estructuras musicales, dada por la exposición reiterada a estas, puede ser enriquecida por la conceptualización a través de una educación artístico-musical específica, que brindara un dominio consciente del código, incrementando así la competencia musical del espectador.

Quizá lo más importante de esta analogía, es la importancia que se da a la educación difusa, es decir, a aquella que tiene que ver con la familiaridad que se pretende adquirir a través del contacto constante con la obra artística. Es en este contexto que la obra y teoría de Bourdieu (1968) nos es de mayor relevancia

al brindarnos un paradigma y un medio para explorar las relaciones que la educación artística propicia entre los estudiantes y el fenómeno de la percepción artística.

Bourdieu y el desarrollo del gusto

Hasta este punto, la teoría de Bourdieu (1968) respecto a la percepción artística, se nos ha dado cifrada en los conceptos claves que para este interfieren en la percepción del arte, así como en una esquematización de estos, casi a manera de una serie de conocimientos previos requeridos para acceder a cada uno de los niveles de percepción. Una vez establecida esta conceptualización que conforma la teoría, Bourdieu nos da dos elementos importantes para nuestro trabajo: el gusto, y la educación artística propiamente dicha. Fundamentados en este complejo entramado de conceptos, tanto el gusto, como la perspectiva referente a la educación del arte, serán de importancia para explorar las implicaciones y significados de la labor que se lleva a cabo en la educación artística, en relación con la sociedad en la que se insertan y el arte.

En lo referente al gusto, Bourdieu (1968) es breve pero conciso: es una resultante de la instrucción y/o educación recibida. Entendiéndose esta educación como el cúmulo de las diversas herramientas de apropiación de los bienes culturales que se han puntualizado, así como de la exposición y contacto con estos bienes al que se haya tenido acceso. Aún más, nos propone que estos gustos que comúnmente se consideran como decisiones personales respecto al arte en general, son directamente resultado de imposiciones escolares. Es decir, elaboraciones sociales en torno a una valoración impuesta por la escuela: el valor que esta da al arte, y las valoraciones que respecto a este hace la escuela en términos de gusto y preferencias.

A este respecto, Bourdieu (1968) es igualmente claro: la enseñanza y los gustos que se transmiten y enseñan en las escuelas con respecto al arte están profundamente impregnados por los valores de las clases dominantes. Esta penetración que tienen las clases dominantes –a través de la enseñanza escolar del arte– en los gustos "personales" del individuo, solo puede ser superada por medio de una emancipación, entendida como el proceso por el cual el individuo llega a la lenta pero continua formulación de los gustos propios y personales, no ya entendidos como una imposición y/o asimilación de los gustos colectivos y de clase, sino como el producto de un proceso personal con respecto al arte y sus objetos (Bourdieu 1968).

Respecto a esta emancipación del gusto, Bourdieu (1968), de manera casi paradójica, concibe como requisito la asimilación suficiente de la cultura escolar, así como de los conceptos y esquemas que transmite para así poder identificarlos y superarlos debidamente. Este proceso de emancipación requiere que el individuo sea capaz –gracias a un capital cultural previamente adquirido en el núcleo social y familiar– de asimilar la cultura escolar respecto al arte, para posteriormente estar en una posición en que sea posible superarla. Es aquí donde se levanta la crítica central que Bourdieu (1968) hace respecto al papel de la escuela en lo referente a la educación artística: no dota al individuo del capital cultural necesario para la apropiación de los bienes culturales, con lo que refuerza las diferencias de clase existentes en lo referente a las posibilidades de apropiación de la cultura.

La institución escolar no reconoce las diferencias entre los distintos capitales culturales por lo que no se preocupa por brindar a los estudiantes ni las experiencias artísticas previas ni las herramientas necesarias para la percepción. Estas experien-

cias previas, a las que Bourdieu confiere gran importancia, son todas aquellas que se tienen con relación al mundo de la cultura: las visitas a los museos, conciertos, exposiciones, lecturas, teatro, etc. Actividades todas, que convierten al estudiante en un individuo apto para adquirir las herramientas y conceptos que se pretenden enseñar en las escuelas. Cómo estas experiencias no forman parte del capital cultural de todas las clases, la enseñanza del arte será únicamente exitosa en los casos en los que el individuo, por efecto de su clase, cuente con este cúmulo previo de experiencias, es decir, con el capital cultural necesario para aprovechar la educación artística de la que es objeto.

Así mismo, se nos presenta al capital cultural como un capital que se adquiere en función de la clase, por medio del entorno familiar y el núcleo social al que se pertenece (Bourdieu 1968). Este entorno social y familiar, brindará las condiciones y el ambiente cultural –en términos de acceso y contacto con el objeto de arte, así como de familiaridad, y las experiencias previas antes mencionadas– favorable para la acumulación de este capital por medio del contacto continuo, el conocimiento o afición de los padres o demás familiares, así como el valor conferido al arte como medio de status social. En esta situación es notoria la desventaja ante la posibilidad de apropiación cultural de aquellos que no poseen el capital inicial asociado al entorno y los privilegios de clase.

Es así que Bourdieu (1968) propone una educación artística que no obvie el capital cultural, asumiendo que todos los individuos tienen la misma posibilidad de apropiación de los bienes culturales. Propone una educación escolar que tenga como fin la creación metódica de todas las capacidades y disposiciones que hacen de un hombre no solo un hombre de cultura, sino un hombre capaz de apropiarse la cultura.

Este proceso deberá de tener como eje (Bourdieu 1968) el contacto con la obra de arte, así como la facilitación de las experiencias previas y el capital cultural necesario para adquirir las herramientas de percepción. En otras palabras, esta educación en la escuela debería de contrarrestar las diferencias de inicio respecto al capital cultural, siendo la escuela un lugar en el que se pueda compensar la desventaja que enfrentan quienes no hayan recibido de su entorno primario las herramientas, experiencias y capital necesarios para la vida de la cultura.

Así, quizás la premisa más importante de esta perspectiva que se nos plantea respecto a la educación del arte y la percepción social de este, es el hecho de que la apropiación de los bienes culturales u objetos de arte se da en función de la instrucción y no de la inclinación o capacidad natural de los individuos para con estos. Es decir, la percepción artística, con todo lo que conlleva, es algo que se adquiere, algo cuya adquisición está en gran medida determinada por las condiciones sociales del individuo y su clase (Bourdieu 1968).

Dentro de todo este contexto de la percepción artística y su relación con las dinámicas sociales del capital cultural, la educación artística se nos presenta como mediador en la percepción artística de los educandos, así como del capital cultural que podrían brindar a estos. Como señala Fernández (2011), parte de la finalidad de los centros de educación artística, es la de ser puntos de mediación con la cultura, lugares donde se pueda integrar a esta a sectores de la población que históricamente han sido relegados o ajenos a esta.

Así, la capacidad de endoculturación que nos presenta Fernández (2011), entendida como la capacidad de comprender el papel de la música y el arte en y a través de la cultura, es de particular importancia al analizarla en el contexto de la teoría

que propone Bourdieu (1968). Tanto para la teoría de Bourdieu (1968), como para la propuesta de endoculturación de Fernández (2011), las aulas de arte suponen lugares de contacto, mediación y práctica de la cultura. Al ser estos proyectos eminentemente prácticos (Sánchez 2007), el contacto y relación con los bienes culturales musicales es continuo. Es decir, brindan a sus integrantes, experiencias culturales, de contacto con el objeto de arte, experiencias y contacto que tan importantes son en la perspectiva de Bourdieu (1968). Más allá de este contacto, por medio de la educación sistemática de las reglas y fundamentos de la música, podemos utilizar el contexto de la teoría de Bourdieu como un instrumento para explorar la posibilidad de que estos proyectos se constituyan como esa opción de compensación –respecto al capital cultural– que se nos presenta en su teoría. Por consiguiente, la teoría de Bourdieu (1968; 1984), constituye un contexto teórico importante para nuestra investigación al ayudarnos a contextualizar las implicaciones sociales de la percepción artística en general.

La investigación: aprendizajes estéticos en orquestas infanto-juveniles

El trabajo de investigación que da cuenta de estos aprendizajes estéticos y de su relación con el capital cultural (Bourdieu 1968) tiene como objeto de estudio a dos comunidades de educación musical en forma de orquestas infanto-juveniles (OIJ) ubicadas en la ciudad de Tijuana, Baja California, México: la Sinfónica Juvenil de Tijuana (SJT) y el Núcleo Comunitario de Aprendizaje Musical de Playas de Tijuana (NUCAM). Como objetivo de investigación, en el contexto de un estudio de caso, se planteó el conocer los aprendizajes estéticos que se construyen al interior de estas comunidades musicales.

Fundamentando estos aprendizajes y la investigación en torno a la teoría de la reproducción de Bourdieu (1968) –y más específicamente en la exploración que hace en torno al arte y aprendizajes estéticos– se buscó evidencia de si estos aprendizajes se llevaban a cabo en las OIJ, cómo es que se manifiestan, y en qué condiciones se llevan a cabo. En este sentido se pretende dar respuesta a las preguntas de ¿qué se aprende en estas OIJ en términos de aprendizajes estéticos? ¿Cómo se llevan a cabo estos aprendizajes? En torno a estas preguntas se busca entender cómo es que estas comunidades inciden en la forma en que sus integrantes aprenden y se relacionan con los elementos estéticos del discurso musical como manifestación artística.

En lo referente a la relevancia y justificación de la investigación, la dimensión educativa, comunitaria, social, cultural y humana de ambos proyectos y de la relación entre estos puede arrojar nuevas formas de entender los programas de educación y formación orquestal en el país.

Los antecedentes respecto al tema de investigación no son muy numerosos, pero los suficientes para brindar un contexto y un panorama. Con respecto a los modelos de OIJ que se encuentran más difundidos en Latinoamérica, y que representan el modelo social de OIJ ampliamente influido por el modelo venezolano, encontramos los trabajos de Booth (2009), Sánchez, (2007), Villalba (2010), y Wald, (2011). En lo que corresponde a antecedentes sobre las OIJ, sus aprendizajes estéticos y capital cultural tenemos el trabajo de Fernández (2011) que propone a estas orquestas como puntos de mediación con la cultura, lugares donde se pueda integrar a esta a sectores de la población que históricamente han sido relegados o ajenos a esta. En este mismo sentido el trabajo de Gayo (2013) aborda la teoría de Bourdieu (1968) y su concepto de capital cultural para

explorar la participación cultural de los jóvenes. De manera más específica Bustamante *et al.* (2015) nos brinda un contexto en el que se incluye el análisis de consumo y gusto musical desde la perspectiva del capital cultural.

Metodología

Para la investigación se utilizó una metodología basada en un enfoque cualitativo a partir del modelo de un estudio de caso, más específicamente de un estudio de caso *intrínseco*, según la metodología propuesta por Stake (1998). Entendiendo por estudio intrínseco de caso, el que Stake nos presenta como aquel que tiene un interés particular en un objeto o fenómeno dado, atendiendo a su unicidad, particularidad y condiciones únicas que le dan forma. La investigación se llevó a cabo en las orquestas infanto-juveniles de la Sinfónica Juvenil de Tijuana (SJT) y el Núcleo de Aprendizaje Musical de Playas de Tijuana (NUCAM) como caso único de estudio.

Finalmente, la elección de un estudio de caso de tipo *intrínseco,* se hace por las particularidades de su modelo, su finalidad de aprendizaje respecto al objeto y fenómeno. Como su nombre lo indica, su interés es intrínseco al caso y sus características. Un rasgo concreto de este modelo, es el que no pretende la generalización de sus resultados, sino más bien la particularización, la comprensión del objeto. Desde esta perspectiva, el diseño metodológico buscó primeramente conocer a las comunidades, y desde ahí responder a las preguntas en torno a los aprendizajes estéticos: conocer y preguntar –desde la unicidad que representan– a los distintos actores involucrados en los procesos de éstas.

Hipótesis/supuestos teóricos

Al optar la investigación por un estudio de caso, la naturaleza de esta es predominantemente exploratoria, y por lo tanto la investigación inicia sin una hipótesis preponderante *a priori*. Sin embargo, al profundizar en la bibliografía de consulta, y por un conocimiento previo del fenómeno, basado en la observación, se pueden presentar los siguientes supuestos teóricos:

- Los aprendizajes al interior de estas orquestas infanto-juveniles son múltiples y de distinta naturaleza, abarcando tanto los específicamente musicales y de habilidades relacionadas a estos, como aprendizajes sociales, personales y estéticos (Rodríguez, 2012).

- El fenómeno artístico-musical, así como su aprendizaje a través de un colectivo de pares que conforman las orquestas infanto-juveniles propicia la posibilidad de apropiación del mensaje y el lenguaje estético (McLaren 2011).

- Las dinámicas comunitarias al interior de estas dos orquestas infanto-juveniles y entre ellas, potencian la posibilidad de sus aprendizajes. (Leme y Leme 2011).

Participantes

Los participantes de la investigación, han sido la totalidad de participantes de las dos OIJ: La SJT y el NUCAM de Playas de Tijuana. De esta manera la población comprende a 60 estudiantes del NUCAM Playas de Tijuana, 100 estudiantes de la SJT, así como una planta combinada de maestros integrada por 15 maestros para la SJT, y 5 maestros para el NUCAM de

Playas de Tijuana, una coordinadora y un director, una junta de padres en el caso de la SJT y padres de los integrantes.

Es importante destacar el perfil de los participantes, especialmente el de los alumnos y miembros de las orquestas. Estos se encuentran en un rango de edad y escolaridad que va desde los seis años hasta los 21; y desde nivel de primaria en educación básica, hasta estudiantes de universidad en el nivel superior. Aunque hay un número considerable de estudiantes e integrantes de las orquestas que se encuentran estudiando el nivel medio superior y superior, el grueso de la población se encuentra distribuido entre los últimos tres años de primaria y la secundaria.

Técnicas de recolección de información

Planteado como una investigación cualitativa, con diseño de estudio de caso, se privilegiaron no solo herramientas de recolección cualitativas, sino que se decidió privilegiar las herramientas de recolección que tuvieran una construcción y narración social de los fenómenos. En este caso en particular, los instrumentos centrales de recolección fueron los grupos de discusión. Las técnicas de recolección utilizadas fueron las siguientes:

Observación Participativa. Como herramienta de la observación participativa y de recopilación de datos, se utilizó una bitácora de observación que se realizó durante sesiones de ensayos, conciertos, clases, y demás actividades relacionadas con las comunidades. Se buscó la observación de elementos que evidenciaron prácticas artísticas y de consumo, así como prácticas o evidencias de capital cultural.

Grupos de Discusión. Definiendo un grupo de discusión o grupo focal como "una reunión de un grupo de individuos

seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es un objeto de investigación" (Aigneren 2002, p. 2), el presente trabajo consideró esta técnica como eje central de la obtención de datos de carácter cualitativo. La decisión de considerar esta técnica como central para el trabajo, parte de la posibilidad que esta nos brinda –a diferencia de otras técnicas– de generar información socialmente construida, y de conocer el fenómeno a profundidad (Aigneren 2002). En este contexto se formularon cuatro grupos de discusión utilizados en la investigación quedaron de la siguiente manera:

Alumnos. En este grupo de discusión se buscó información respecto a los aprendizajes y competencias relacionadas a su estadía en la orquesta, su experiencia en esta, sus gustos y hábitos de audición y consumo de música. Se contó con una guía semi-estructurada con la que se buscó información en torno a aprendizajes y competencias relacionadas a su estadía en la orquesta y capital cultural previo y posterior a la experiencia en la orquesta.

Coordinadores y Directivos. En este grupo de discusión se buscó información respecto a una visión general en torno al papel de las orquestas en la formación de públicos, y en el desarrollo cultural y estético de los niños y jóvenes que integran los proyectos. Desde la perspectiva de los directores artísticos, se buscó entender las formas en que se dan las interacciones entre los integrantes de las OIJ y los objetos musicales. Se contó con una guía semi-estructurada buscando una valoración del desarrollo de los objetivos y logros, trayectoria de los proyectos, evaluación cualitativa de los aprendizajes y de la incidencia por parte de los proyectos en los gustos, consumo y prácticas culturales.

Padres. Se buscó conocer el entorno socio-cultural y económico de los alumnos que atienden a las orquestas, así como también una valoración del trayecto de la orquesta, comunidad y los aprendizajes de sus hijos. Se contó con una guía semi-estructurada buscando información sobre el entorno socio-cultural, capital cultural de inicio, prácticas de audición en casa y valorización de los resultados y el trayecto de los muchachos en las orquestas.

Maestros. Enfocado en la valorización del desarrollo y proceso de los objetivos y logros, así como de una evaluación cualitativa de los aprendizajes, dinámicas y trayecto tanto de las orquestas como de los alumnos. Se buscó información específica respecto a las formas en que se presentan los aprendizajes, capital cultural y desarrollo de éste en los alumnos.

Entrevistas semi-estructuradas. Las entrevistas semi-estructuradas fueron consideradas dentro de nuestro modelo como una técnica de apoyo o contingencia, es decir, fueron utilizadas solo en caso de considerar necesario profundizar algún tema en particular que haya sido derivado de los grupos de discusión, o en el caso de requerir información que en estos no haya sido cubierta.

Análisis de resultados

Tras la recolección efectuada por medio de las distintas técnicas, la información fue analizada y triangulada para poder inferir las conclusiones y resultados pertinentes. La información proveniente tanto de los grupos de discusión como de las entrevistas semi-estructuradas, y la bitácora fue analizada en base a las transcripciones, triangulando la información a través de una codificación deductiva a partir de la teoría.

Para el análisis se utilizó el método de análisis cualitativo de contenido partiendo de una codificación deductiva de los contenidos. La codificación deductiva se hizo a partir de la teoría utilizada en nuestro marco teórico con el método de análisis de contenido y con la ayuda del software Atlas.ti.

Resultados

Los hallazgos de resultados en torno a los aprendizajes estéticos y de capital cultural, se dan en tres rubros distintos, atendiendo distintas dinámicas de las OIJ:

Capital Cultural. Teniendo como punto de partida la teoría de Bourdieu (1968), el capital cultural representa uno de los conceptos más importantes para la revisión de los resultados en torno a los aprendizajes estéticos. Ya sea por su relación con los conceptos de *código* y *competencia artística*, así como de estos con la formación y desarrollo del *gusto*, los resultados de este apartado están en gran medida dados por los conceptos de capital cultural. En este sentido, y apegados a la pregunta de investigación, sí se encontraron evidencias de aprendizajes estéticos en las OIJ. Tanto en la observación participativa como en los diversos grupos de actores que participaron en los grupos de discusión, se encontraron evidencias de elementos de capital cultural específicos a la música y relacionados con las prácticas de audición, apropiación, interpretación y gusto musical.

Los resultados, específicamente de los padres, son bastante concisos: no existe un capital cultural de inicio relacionado con la música clásica de concierto, es decir los muchachos, en su mayoría, en sus casas no están o han estado expuestos a este tipo de música antes de ingresar a las orquestas. Más específicamente señalan que no solo no escuchaban esa música en casa, sino que no conocían de ella ni de los compositores. En rela-

ción a esto, nos dicen, no solo aprendieron esto en la orquesta, sino que además adquirieron un gusto, un deseo de escuchar esta música:

> … ella no tenía ningún tipo de conocimiento en cuanto a la música clásica, ella llegó aquí a conocer quién era Bach, quién era Beethoven, quién era Mozart, todos ellos, entonces ahora ella prende el radio en alguna estación de música clásica y "ese es de fulano" como si oyera cualquier niña de su edad a One Direction, por ejemplo, que se sepa todas las canciones, ahora mi hija escucha a los compositores. (Citado en grupo de discusión de padres)

Es importante el testimonio de los padres. Para ellos, la música en términos de aprendizajes estéticos se traduce en un despertar de la inquietud hacia la cultura, de una inclinación hacia esta. En sus palabras, la labor de las orquestas es comparable a *plantar una semilla de cultura* (Citado en grupo de discusión de padres), semilla que puede ser traducida como interés, pero también como *gusto,* en el sentido que Bourdieu (1968) le da a la palabra, así como el paulatino desarrollo de capacidades y conocimientos que les permita ser en cierta medida *artísticamente competentes* no solo como músicos, sino como públicos capaces de apropiarse de objetos estético-musicales*:* "Yo pienso que es una semilla. Lo que es la cultura para mí en ellos es una semilla…esa semilla que les queda, la multipliquen, la compartan" (Citado en grupo de discusión de padres).

Más allá de este conocimiento o capital de contexto, los alumnos nos hablan también de su audición. De cómo esta ha cambiado en el tiempo que han estado en las orquestas, como es que las herramientas que han adquirido en estas les han

permitido relacionarse distinto con la música a través de una forma distinta de escuchar, una audición más informada. Es importante destacar que a este respecto si bien fueron bastantes los alumnos que aportaron distintas evidencias, todos fueron alumnos de la SJT, o exalumnos del NUCAM que llevan ya tiempo en la SJT. Estos nos dan una especie de antes y después en sus experiencias escuchando música, dejando claro que algo ha cambiado: "Como… antes nada más como ruidos con sonidos, ahora escucho la melodía y que tiene un sentido, la forma" (Citado en el grupo de discusión de alumnos).

Desarrollo del gusto propio. A este respecto, los resultados muestran una clara incidencia del capital adquirido en las orquestas, sobre la música que sus integrantes escuchan. Es decir, la continua exposición a esta música, así como las capacidades, herramientas y conocimientos de los que hemos hablado anteriormente, dan a los integrantes de las orquestas, la posibilidad de desarrollar un gusto musical distinto al de su entorno familiar y social y al del resto de los jóvenes de su edad. En el caso de uno de los padres del grupo de discusión que nos habla respecto a sus hijos, señala que sí, sus hijos siguen escuchando música *"moderna"*, sin embargo, escuchan música clásica en mayor proporción:

> Bueno, te voy a decir que por ejemplo en nuestro caso O. sí le gusta la música moderna, a la que le gustan todos los muchachos, pero él prefiere estar escuchando música clásica, igual R., a R. Lo oyes tarareando Huapango, esta última que vino de Fernando de la Mora, digo, les está enriqueciendo mucho a ellos su apreciación musical, no nada más música clásica

sino también, por ejemplo, tríos, música ya muy viejita. (Citado en grupo de discusión de padres)

Más allá de esto, se encontraron evidencias de que los integrantes de las orquestas terminan desarrollando una predilección personal por algunos compositores. Se desarrolla un gusto no solo por la música clásica de manera general, sino por un estilo en particular, un lenguaje. Como nos narra uno de los integrantes de las orquestas, su predilección por el compositor germano G. Mahler:

> … como por ejemplo, a mí en el caso personal con Mahler, es como… y lo escuché y por eso conocí a Mahler, después fue como ´vamos a volver a escucharlo´ y escuché la sinfonía completa y fue como que ´tsss´ (risas) y era como una silla como los luchadores así como ´pauuw´ no sé cómo describirlo… te quedas sin palabras. (Citado en el grupo de discusión de alumnos, alumno de violín, 12 años)

Formación de Públicos y Desarrollo Cultural. Estrechamente relacionado con lo que Bourdieu (1968) denomina como *gusto,* la formación de públicos es una finalidad importante dentro de la visión y objetivos de la SJT. Ahora bien, esta *formación de* públicos se encuentra con la teoría de Bourdieu en tanto depende del gusto que pretende generar en los individuos, un gusto particular por la música clásica de concierto, en la forma de música orquestal. Con relación a lo anterior, la premisa de la SJT adquiere relevancia respecto a los aprendizajes estéticos, ya que se encuentran plasmados en la visión y objetivos de esta. Es importante señalar que dicha visión y objetivo deviene de la propia historia de la SJT, y de la vida cultural de la ciudad:

> …es también empezar a formar un público en la sociedad, en la ciudad, que no existía en esa época. Los que tuvimos oportunidad de participar en la, como parte de la organización para apoyo de la Orquesta de Baja California, se acordarán pues que teníamos un público extremadamente reducido. No iba casi nadie a los conciertos, y uno de los objetivos cuando se planteó lo de tener la orquesta de los niños era precisamente el empezar a formar ese público… (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores)

De esta misma manera, los directivos y padres de la SJT la conciben no sólo como un entorno o espacio de cultura, sino de desarrollo cultural. Así, en la concepción de estos, la SJT es un entorno de y para la cultura, un espacio para esta y para que sus integrantes se vean expuestos y rodeados de cultura:

> Bueno, el esquema general, y mencionando en cierta forma la constitución de la SJT. La SJT aparece como un espacio de desarrollo cultural, o sea su hechura, su formación al menos en sus orígenes era presentar o crear un espacio de desarrollo cultural orientado principalmente a niños y jóvenes. (Citado en grupo de discusión de directivos y coordinadores)

Discusión

El resultado más trascendente es el de la adquisición de los miembros de la orquesta, de un capital cultural que les permite acceder y apropiarse de las obras musicales de la música clásica de concierto. Partiendo de las evidencias que nos hablan de una falta de capital cultural específico inicial en casa y el entor-

no, las orquestas funcionan como lugares de mediación para la cultura, así como entornos en los cuales pueden los integrantes adquirir el capital cultural necesario para entender el *código artístico,* y la *competencia artística* (Bourdieu 1968) para apropiarse de las obras musicales.

A través de la continua exposición a la música formal de concierto, o "clásica", así como a las explicaciones y conocimiento por parte de los maestros, los integrantes de las orquestas desarrollan no solo una curiosidad y hábito por escuchar este tipo de música por su cuenta, sino con el paso del tiempo desarrollan un gusto particular y propio. En este sentido, podemos corroborar uno de nuestros presupuestos teóricos de la investigación: el fenómeno artístico-musical así como su aprendizaje a través de un colectivo de pares que conforman las orquestas infanto-juveniles propicia la posibilidad de apropiación del mensaje y el lenguaje estético (McLaren 2011).

De igual manera, y esta vez en el sentido global de los aprendizajes observados, la investigación permitió encontrar evidencias que prueban el presupuesto teórico respecto a la múltiple naturaleza de los aprendizajes al interior de la orquesta. Es decir, se aprende mucho más que solo música. En términos del presupuesto teórico, los aprendizajes al interior de estas orquestas infanto-juveniles son múltiples y de distinta naturaleza, abarcando tanto los específicamente musicales y de habilidades relacionadas a estos, como aprendizajes de diversa índole (Rodríguez 2012).

Ahora bien, quizá lo más importante respecto a los resultados relacionados con el capital cultural adquirido, son aquellos que nos dan los alumnos y que nos hablan desde su experiencia de lo que han adquirido. Específicamente en términos de capacidades de audición, es decir de sus capacidades para escuchar

activamente, para relacionarse con las obras musicales. Los mismos alumnos nos hacen mención de una audición más informada, más completa, comparándola con la audición que hacen sus conocidos no músicos o que ellos mismos hacían antes de entrar a las orquestas, una audición atenta, con más elementos de juicio, y capacidad para identificar las partes o elementos que forman la obra. Esto claramente identificado como capital adquirido en la orquesta. En términos de conocimientos o lo que podríamos denominar *capital de contexto* respecto a las obras que interpretan, en su sentido histórico, formal o específicamente musical, nos dieron evidencias de haberlo adquirido, como herramienta para poder apropiarse en cierta medida de la obra.

Reflexión y conclusiones

La investigación y sus resultados nos permiten concluir que el objeto de estudio conformado por las orquestas NUCAM y SJT, funcionan como comunidades aprendizaje en las que más allá de los aprendizajes directos de habilidades y prácticas musicales, construyen también y posibilitan aprendizajes estéticos.

Estos aprendizajes estéticos, se dan –en torno al análisis de la teoría de Bourdieu (1968;1984)– desde la adquisición de un capital artístico, como forma de capital cultural. La investigación arrojó evidencias de que el capital cultural no estaba dado desde el entorno familiar, y que este era adquirido, junto con hábitos y prácticas de audición, en el trayecto de los alumnos por las orquestas. En este contexto, las OIJ se nos presentan como comunidades que no solo enseñan a hacer música, sino que dotan a sus integrantes de capacidades, prácticas y capital cultural necesario para la apropiación de la música que interpretan, así como la formación de un gusto propio.

Finalmente, se tienen que reconocer las limitaciones de un estudio de caso si bien busca conocer elementos específicos y a profundidad de un objeto o fenómeno, no permite que el conocimiento sea generalizable. En este sentido, se recomiendan futuras investigaciones que contemplen una metodología mixta, así como posibles estudios transversales.

En vista de los resultados de la investigación y de los planteamientos teóricos de Bourdieu podemos aventurarnos a reflexionar en torno a las implicaciones para la educación artística. La primera de estas reflexiones va en torno del acceso al arte y la cultura. ¿Podemos hablar de acceso al arte sin capital cultural? ¿Es suficiente el acceso gratuito a un recinto artístico para hablar de acceso al arte y la cultura?

Considerando estas preguntas y planteamientos, especialmente en contraposición a la teoría de Bourdieu (1968, 1984), es necesario replantearnos el papel de la educación artística, y nuestra propia labor como docentes de artes, no sólo ya como contenidos curriculares o medio para el desarrollo de la creatividad, sino como agentes de primera línea en la defensa de un verdadero acceso a la cultura. Para Bourdieu (1968) es la educación específica la que puede solventar la diferencia en los capitales culturales y artístico de inicio (dados por el entorno familiar y social). Quizás en este sentido deberíamos replantearnos el concepto de acceso y buscar la apropiación, una educación artística que más allá de los contenidos busque posibilitar no sólo la apropiación de las obras artísticas, sino la construcción del gusto a partir de dicha apropiación.

La información proveniente de la investigación y la teoría también nos brindan información relevante en torno a la forma de transmisión de este capital cultural: se da en buena medida por medio del contacto continuo con los objetos artísticos.

Esto nos plantea también una reflexión metodológica, una que implica reformular la práctica docente y dirigirla a una verdadera *praxis* del arte desde y para el educando. La construcción de entornos que lleven a esta *praxis* y contacto continuo parece ser una propuesta viable, si hacemos caso a los resultados de investigación de estas comunidades.

Finalmente, se nos presenta una pregunta con implicaciones sociales y éticas para los educadores artísticos. ¿Cuál es el objetivo de la educación artística en el contexto del capital artístico, apropiación y acceso al arte y la cultura? ¿Debe la educación artística reproducir las condiciones de desigualdad inicial de capital cultural y artístico inicial y con ello la posibilidad de apropiación y verdadero acceso al arte y la cultura? Creo que pocos o ningún educador artístico respondería afirmativamente a este cuestionamiento. Sin embargo, para Bourdieu, el obviar o desconocer el capital cultural inicial de los estudiantes de artes es equivalente a tomar partido por la reproducción cultural y sus inequidades. En este sentido es necesario replantear la forma en que concebimos los procesos de educación y atender a lo disímil a la pluralidad de capitales culturales y artísticos del aula de artes y atenderlos.

Estos planteamientos nos invitan antes que nada a reflexionar. Reflexionar primeramente sobre la relevancia de los contenidos en la educación artística, sobre la inequidad en el acceso a la cultura, sobre la política pública en las artes. Pero, antes que nada, deben invitarnos a reflexionar sobre nuestra práctica como educadores artísticos y como agentes sociales en una sociedad que reproduce esquemas y estructuras fundamentalmente desiguales.

Referencias

Aigneren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios* (2). Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewArticle

Booth, E. (2009). Thoughts on seeing. *El sistema. Teaching Artist Journal*. 7 (2), 75-84. Recuperado de: http://eric.ed.gov/?id=EJ856026

Bourdieu, P. (1968). *Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística*. En Silbermann, A.; Bourdieu, P.; Brown, R. L.; Clausse, R.; Karbuskcky, B.; Luthe, H. O. y Watson, B. *Sociología del arte*. (pp. 44-80). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura.* México, D.F.: Grijalbo - Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Bustamante, T., Nogueira, G., Pereira, A. y Carvahlo, D. (2015). The influence of cultural capital on taste and consumption of music, television and movies. *Semina: Ciencias sociales e humanas*, 36 (2), 53-68. https://doi.org/10.5433/1679-0383.2015v36n2p53

Fernández–Carrión, M. (2011). Proyectos inclusivos. *Tendencias pedagógicas*. 17. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_08.pdf

Gayo, M., (2013). La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes: El caso chileno como ejemplo. *Última década*, 38, 141-171. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v21n38/art07.pdf

Leme, M. (2007). *Convivencia em uma orquestra comunitária: um olhar para os procesos educativos.* (Tesis de maestría, Universidade Federal de Sao Carlos). Recuperado de: http://www.processoseducativos.ufscar.br/disse7.pdf

Leme, M. C., & Leme, I. Z. (2011). Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. Revista da Abem.19 (26), 79-91. Recuperado de: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/176

McLaren, P. (2011). Radical negativity: Music education for social justice. *Action, Criticism & Theory for Music Education*. 2011. *Mayday*

Group. 10 (1). Recuperado de: http://act.maydaygroup.org/articles/McLaren10_1.pdf

Rodríguez, C. (2012). Ethics in music education. *Action, Criticism & Theory for Music Education 2012. Mayday Group*. 11 (1), 1-6.

Sánchez, F. (2007). El sistema nacional para las orquestas juveniles e infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *Revista da Abem*.18. Recuperado de: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/275

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata.

Villalba, M. (2010). La política pública de las orquestas infanto-juveniles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1) Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692715X2010000100006&scrip=sci_arttext&tlng=pt

Wald, G. (2011). Los usos de los programas sociales y culturales: El caso de dos orquestas juveniles de la ciudad de Buenos Aires. *Question. Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, 1(29) Recuperado de: http://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewArticle/563

EL USO DE LA TECNOLOGÍA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LA DANZA

Liset Marrero Coto
Facultad de Artes,
Universidad Autónoma de Baja California

Raúl Valdovinos García
Facultad de Artes,
Universidad Autónoma de Baja California

El tema que se presenta a continuación responde a un proyecto de investigación que conjuga educación, danza y tecnología, llevado a cabo durante el año 2018, con el fin de vincular el uso de la tecnología audiovisual con el proceso de enseñanza aprendizaje del ballet en un contexto universitario. La investigación fue dirigida por la maestra titular de la asignatura de Ballet en colaboración con docentes y alumnos de la Facultad de Artes (FA) de la Universidad Autónoma de Baja California en el marco del proyecto de investigación "El uso de las TIC aplicadas a la técnica del ballet". Todo ello con el objetivo de registrar en un soporte digital las mecánicas fundamentales y modos de ejecución de los elementos técnicos básicos que integran el Programa de Unidad de Aprendizaje, como una manera otra de registro, distinto al tradicional libro o manual metodológico,

que a su vez podría ser aprovechado como material didáctico complementario tanto por el docente como para el estudiante.

Como punto de partida hay que mencionar respecto a la noción de "tecnología" que se encuentra inmersa en cada aspecto de nuestra vida, en forma material e inmaterial, tanto es un conjunto de instrumentos que facilitan tareas cotidianas; como teorías, técnicas, procesos o procedimientos que se aplican sistemáticamente para atender necesidades tan triviales como iluminar una habitación o tan complejas como la actual red de comunicación global.

En este sentido hay que mencionar que nos encontramos en un momento en la historia en el que el acceso a la información, la imagen y la tecnología tienen más relevancia en las formas de comunicarnos que en cualquier otro momento de la historia. Los avances tecnológicos y el uso de las nuevas tecnologías con distintos fines, se ha convertido en tendencia mundial. Es conocido que en toda la historia de la humanidad la tecnología no había avanzado con tanta velocidad como lo que ha venido sucediendo desde finales del siglo XX hasta lo que va del siglo XXI, por lo que a este fenómeno en la actualidad, debido al alto flujo de contenidos, se le ha nombrado carretera de la información (Mejía 2016, párr. 2).

En la actualidad el progreso de la tecnología, en particular la aplicada a la informática y las comunicaciones, nos es familiar y forma parte de nuestro entorno, influye en las dinámicas sociales de las esferas privadas y públicas, ha sido clave en el desarrollo cultural, en la forma de interrelacionarnos y transformar nuestro entorno, sin embargo, el vertiginoso avance tecnológico no nos ha permitido controlar del todo las consecuencias negativas de su aplicación, cura, pero también mata, educa, pero también empobrece el pensamiento, agiliza o complica

nuestra vida, acerca y aleja a las personas… Parecería ser que hay posturas tecnofílicas y tecnofóbicas entre las que nos debatimos, al tiempo que vivimos con ella. (Universidad Nacional del Litoral 2022, párr. 1)

Si bien esta ambivalencia es inevitable no se puede negar que el empleo de las nuevas tecnologías han contribuido a un cambio significativo en las dinámicas sociales de producción y de generación del conocimiento, especialmente en cuanto a los tiempos de producción y difusión, por tanto el uso de las bondades de la tecnología no queda al margen del contexto educativo, como tampoco los riesgos mencionados, por lo que se esperaría una adecuada implementación de manera funcional y de apoyo en la didáctica de la enseñanza.

En la actualidad se puede observar que el uso de la tecnología en el sector educativo cada vez va más en tendencia llegando a ser un elemento imprescindible para la sociedad, en consecuencia:

> Los estudiantes de hoy requieren desarrollar habilidades para una sociedad eminentemente tecnológica y poder desenvolverse de forma competitiva en el nuevo mercado laboral (...) nuevos horizontes de conocimiento se visualizan ya que demandan nuevos docentes y estudiantes con habilidades y competencias para el siglo XXI. (STEM 2022, párr. 3)

Es por consiguiente que la aplicación de las nuevas tecnologías al ámbito educativo se ha empleado con bastante sentido de innovación, lo que ha permitido acercar y aplicar los beneficios de su uso a diferentes contextos para presentar saberes y contenidos a través de variados soportes, que como primeros antecedentes de soporte tecnológico, se podría mencionar el

videocasete o video tape (analógico), radio casete o audio tape (analógico), casete digital o digital tape. mini DV, disquetes o floppy disk, discos zip o zip disc, audio minidisc, tarjetas de memoria, así como códigos variados que se complementan, como lo pudieran ser el texto, la imagen, el sonido y el aspecto interactivo, lo que nos remite a adoptar principios de aprendizaje multimedia para así introducir dichos principios al currículo, tal como lo afirma la teoría de Richard E. Mayer donde se procesan de manera diferenciada el material verbal y el visual.

La gestión del aprendizaje se ha manejado con un alto apoyo audiovisual que contribuye con acciones específicas que facilitan la trasmisión de la información para el desarrollo de saberes y valores. Este hecho brinda la posibilidad de tener otra forma de compartir el conocimiento, fuera del espacio de clase permitiendo reforzar los saberes adquiridos en el aula, como otra forma posible de construir y fomentar un aprendizaje significativo. Un proceso centrado en el estudiante donde "no se tratará tanto de transmitir conocimientos, sino de ayudar a aprender a aprender a través de la tecnología, y aprender con tecnología" (Carrión 2014, p. 38).

Esta realidad ha constituido un reto para las políticas educativas de las instituciones, han tenido que adaptarse a las demandas actuales, "las tecnologías digitales están transformando constantemente las formas de creación del conocimiento, de acceso a la información y de comunicación, a la vez que influyen en los distintos ambientes culturales, sociales y económicos" (Universidad Autónoma de Baja California 2019, p. 111).

En este sentido y de acuerdo al marco normativo de la UABC, institución donde se enmarca el proyecto, se ha ocupado de acercar e impulsar la cultura digital en su comunidad académica y estudiantil, por ejemplo, a través del uso de

aplicaciones inteligentes como Alumnos UABC en la que se puede consultar información personalizada sobre la situación del alumno al interior de la universidad, o la aplicación No Más, mediante la cual se puede enviar un reporte de violencia o acoso y dar seguimiento a la resolución, así como una asesoría telefónica personalizada; entre otras. Todo ello con el fin de incorporarlas en la vida académica y estudiantil y elevar el nivel de aprovechamiento, sobre todo al consolidar su empleo en entornos de aprendizaje significativos.

Es en este contexto que se vislumbra la oportunidad de desarrollar un proyecto que propiciara el desarrollo de un soporte audiovisual digital, que complementara las herramientas metodológicas y didácticas como libros y manuales que se manejan para la materia en cuestión, y que, a su vez, se adaptara a las necesidades específicas de la planta académica que imparte la asignatura y la población estudiantil que la cursa.

Con base en lo anterior, se buscaba una transformación y actualización en el tratamiento de los contenidos, que atendiera a directrices de trabajo desde el estudio e investigación de la biomecánica del movimiento y la innovación académica, orientada a una evolución congruente de conocimientos, habilidades y actitudes. Es por ello que específicamente para este proyecto se seleccionó el soporte audiovisual en vínculo con la Licenciatura en Medios Audiovisuales. Por lo cual el objetivo principal estuvo centrado en la obtención de cápsulas audiovisuales que contenían los fundamentos teórico-prácticos y donde la tecnología se empleó simplemente como un medio. En estos momentos se trabaja hacia la compilación de los materiales para colocarlos en formato multimedia.

El empleo de la tecnología aplicada para obtener un producto en contextos educativos, se reconoce como tecnología

educativa (T.E.) ya que coadyuva al proceso de conocimiento y la gestión de la información. En consecuencia, el diseño, desarrollo y la aplicación de dichos recursos debe ser parte inherente de las dinámicas llevadas a cabo en las Instituciones de Educación Superior, aprovechada por su comunidad académica y estudiantil, tanto en el fortalecimiento de sus procesos de enseñanza–aprendizaje, como en las actividades de divulgación y extensión del conocimiento y la cultura en sus respectivas localidades.

La T.E. encuentra su papel como una especialización dentro del ámbito de la Didáctica y de otras ciencias aplicadas de la Educación, refiriéndose especialmente al diseño, desarrollo y aplicación de recursos en procesos educativos, no únicamente en los procesos instructivos, sino también en aspectos relacionados con la Educación Social y otros campos educativos. Estos recursos se refieren, en general, especialmente a los recursos de carácter informático, audiovisual, tecnológicos, del tratamiento de la información y los que facilitan la comunicación. (Bautista y Alba 1997, p. 2)

Para tener un mejor entendimiento de la forma en que se concibe la tecnología digital en el marco de una disciplina como la danza, es necesario primero definirla desde su origen etimológico, de ahí que nos preguntemos ¿qué es la tecnología? Podemos mencionar que se reconoce como una conjunción entre ciencia (logos) y habilidades o destrezas, en cuanto a que técnica es "creación y construcción, en tanto producción a partir de un saber" (Heidegger 1997, p. 25), también de acuerdo a Esparza (2016) se reconocen dos dimensiones, una de orden discursivo y teórica y la otra de orden práctico; entendido como procesos de usos ya sea del cuerpo, de artefactos, etc., donde la tecnología sería un proceso técnico para transformar una rea-

lidad problemática, más que una cosa en sí. La producción de un nuevo objeto o producto tecnológico permitiría atender la problemática existente al materializar y propiciar la producción de conocimiento bajo nuevas condiciones y características.

En este sentido, la danza como disciplina artística, al igual que la ciencia y la tecnología, se encuentran en constante proceso de evolución y transformación, desarrollando su estado de los conocimientos a partir de las necesidades de los distintos sectores que intervienen en ella. La danza ha ido desarrollando, de forma natural, una estrecha relación con las nuevas tecnologías. (...) como herramienta de difusión ha causado una magnífica aceleración en los procesos de intercambio de la información, (...) la integración de las tecnologías audiovisuales dentro de los espectáculos (...) y finalmente, la creación de un nuevo género: el video-danza. (Almahano 2011, p. 42)

De esta manera, se demuestra el estrecho vínculo que se ha ido desarrollando entre el arte dancístico y la tecnología, en la que se observa una sinergia entre dos disciplinas aparentemente opuestas, por un lado el video que depende de instrumentos que capturen, procesen y resguarden un acontecimiento y por otro lado la danza, movimiento efímero que sucede en un lapso corto de tiempo y depende de intérpretes bailarines, ambas disciplinas comparten un común denominador, en palabras de Almahano (2011) "la imagen como vía de comunicación" (p. 43)

Un producto audiovisual se realiza para representar un contexto de acción donde el receptor lo toma para su recontextualización con la posibilidad de dirigir y enriquecer su perspectiva. A través del reconocimiento, la valoración e interpretación de un producto audiovisual se logra generar conciencia en los agentes activos de la visualización y el acto comunicativo, a través de la interrelación de su integridad física y emocional,

sirviendo este producto para generar contenido e interacción en diferentes marcos.

En relación con el uso de la tecnología audiovisual, registrar danza para la pantalla es una experiencia mediada. La cámara y el método de registro captan la acción dancística tal como ocurre, sin embargo, la representación de la acción está filtrada por las estrategias de composición y de orden estético del operador de la cámara, y luego por el proceso de edición. La pantalla actúa entonces como recurso selectivo al permitir plasmar lo más significativo de la acción y hacerlo visible, dirigiendo la mirada hacia un punto de vista específico. En este sentido el empleo de las nuevas tecnologías en el ámbito de la educación dancística está centrada "en la creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos, que facilitan (...) la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas" (Alahamano 2011, p. 43).

En base a la relación entre danza y tecnología ha existido un obstáculo básico para la constitución de su historia, ha sido y todavía lo es, la recuperación documental, así como la ausencia de documentos que registren la dimensión del movimiento y de la corporeidad. Sin embargo, es importante mencionar que el material audiovisual con que se cuenta en el campo de la danza, no es poco, en su mayoría estrechamente relacionado con el registro fotográfico, de audios, presentaciones y videos que han permitido el registro del repertorio y del arte coreográfico. Por lo que en la actualidad uno de los grandes retos tecnológicos para el campo ha sido la creación de repositorios de objetos digitales, que mediante el uso de las TIC se ha podido gestionar la información y respaldarla, permitiendo el acceso de las nuevas generaciones al valioso material documentativo

audiovisual permeado de tradición y sistematización de la disciplina.

Un importante agente precursor en esta relación del vínculo entre tecnología y danza lo constituyó Loie Fuller, quien relaciona sus ideas creativas con movimiento y tecnología, donde a inicios del siglo XX, realizó experimentaciones para sus presentaciones basadas "en el poder de la luz y en los materiales impregnados con sustancias radioactivas emisoras de luz" (Herrera 2014, p. 12) provocando reacciones coloridas durante su conocida "danza serpentina". Según señala Herrera (2014) estos trabajos los llevó a cabo en colaboración con Thomas Edison y se estrenó alrededor de 1895. Esto nos da una idea de una exitosa interacción entre dos destacadas figuras del siglo XX, a favor de la disciplina cuyos productos tecnológicos y técnicas lumínicas marcaron profundamente el campo de la danza escénica.

Otro precursor en este vínculo fue el empresario Serge Diaguilev, quien, entre 1909 y 1929 con la compañía Ballet Rusos, apostó por subir a escena múltiples medios siendo innovador y transgresor en el tratamiento de los elementos de interpretación escénica como vestuario, escenografía e iluminación, provocando una renovación en los lenguajes visuales. A nivel de lenguaje creativo visual para el área coreográfica resalta otra precursora, Maya Deren, directora de cine, bailarina y coreógrafa, por solo mencionar algunas de sus vocaciones, quien es reconocida como el antecedente más cercano de video-danza, desde 1941 se formó con la bailarina, coreógrafa y antropóloga Katherine Dunham, que popularizó las danzas afrocubanas y afrocaribeñas y escribió una tesis sobre las danzas de Haití. Maya Deren analizó y filmó durante tres años su trabajo en Haití y de estos trabajos emanaron productos audiovisuales como el trabajado en A Study in Choreography for Camera (1945).

Un importante precursor en el uso de la tecnología aplicada al contexto dancístico lo fue Merce Cunnigham, quien en su obra coreográfica mostró un gran interés por la experimentación individual y colaborativa con otros artistas contemporáneos, por ejemplo, John Cage. Dicha experimentación abarca una amplia gama de recursos técnico-coreográficos y tecnológicos, a través del uso de la multimedia disponible en su época que interactuaba con el cuerpo de los bailarines y el espacio escénico, tal como lo menciona Cunningham (citado en Chacón, 2000) "Lo que debe hacerse al utilizar las nuevas tecnologías en la danza es tratar de experimentar con los movimientos, ampliar su gama" (p. 44). Al igual que Fuller en su tiempo, la experimentación de Cunningham, marcó una clara transición en la evolución de la danza moderna a la danza contemporánea y cuya influencia se percibe aún hoy día. En 1999, William Forsythe, creaba Tecnologías de improvisación en soporte CD–ROM, como una herramienta para entrenar el ojo analítico en danza a nivel de manipulación coreográfica.

Esta herramienta nos permite analizar gestos y retroalimentar visualmente los modelos físicos en la interacción de las cualidades de movimiento con el resto del cuerpo. Esto por solo mencionar algunos acercamientos en el terreno de la creación coreográfica y audiovisual donde la cámara y la danza pudieran compartir aspectos en común como el espacio, el tiempo y el movimiento.

Por tradición al igual que en otras artes, los secretos del oficio se han heredado a cuenta gotas, pasado de generación en generación entre unas pocas manos, en el sentido educativo disciplinar las metodologías de enseñanza se han manejado con hermetismo y cierto recelo, dichas metodologías se han trans-

mitido de manera empírica o mediante manuales metodológicos.

En este sentido, cuando los primeros soportes analógicos y digitales avanzados estuvieron disponibles, la práctica dancística y su relación con la tecnología pudo llegar a verse como algo fuera de la tradición. Sin embargo, este fenómeno ha ido cambiando a finales del siglo XX ya que cada vez es más común encontrar glosarios, guías ilustradas o diccionarios con registros videograbados que complementan los postulados metodológicos de las reconocidas escuelas de ballet como lo pudieran ser video-diccionarios y soportes multimedia que constituyen una referencia complementaria imprescindible con los movimientos fundamentales del ballet clásico como lo pudieran ser:

1.0. Posiciones y direcciones.

1.1. Posiciones de los pies.

1.2. Posiciones del pie de apoyo.

1.3. Altura de la pierna de trabajo.

1.4. Direcciones de movimiento de las piernas.

1.5. Sentidos de marcha, entre otras.

Conscientes de que el desarrollo de este tipo de herramientas de apoyo multimedia posibilita potenciar desde el recurso audiovisual y funcional la capacidad del estudio formal del ballet, se buscó desarrollar un producto educativo alternativo que coadyuvara la toma de conciencia y el manejo corporal, permitiendo el adiestramiento y el desempeño estudiantil sin jerarquía explícita. Todo ello con el fin de facilitar el estudio

independiente a través de un material de consulta, tomando en cuenta lo planteado por Jaques Dropsy (2001).

Si bien el movimiento es una producción social, también es un fenómeno individual e interior, en el plano psicológico un individuo puede aprender a moverse de modo analítico o de modo sintético, toda acción que se ejecuta depende de la representación previa que nos hacemos de ella, tal representación sin ser del todo consciente, prepara instantáneamente a los músculos para realizar un acto. (p. 31)

La incorporación de la tecnología digital afecta la concepción del cuerpo humano como un elemento central, ampliando márgenes de percepción y acción, aportando nuevas perspectivas y dimensiones espacio-temporales. En este sentido y con el objetivo de apoyar las necesidades y fortalecer los propósitos educativos de la disciplina con enfoque en el logro de las competencias de fundamento técnico se buscó desarrollar ambientes de aprendizaje desde soportes didáctico-digitales generando posturas de análisis crítico de la praxis. Todo ello por medio del uso de la tecnología permitiendo el registro de forma precisa y diferenciada, abriendo espacio para una formación personalizada y de tiempo abierto en la medida que se construye conocimiento desde la interacción con la tecnología en la formación dancística. De esta manera se propicia el desarrollo de estrategias para indagar, explorar y complementar el auto-aprendizaje.

La metodología utilizada tuvo un enfoque predominantemente cualitativo y que de manera sistematizada se propiciaron dinámicas de exploración de perspectivas individuales y conceptos con la finalidad de unificar los criterios de los docentes especialistas involucrados.

Figura 1. *Equipo de trabajo integrado por docentes y estudiantes de Facultad de Artes, UABC.*

La investigación estuvo basada en una metodología de intercambio activa participativa donde se analizó el proceso de preproducción, producción, postproducción, así como la observación cualitativa a través del artefacto de video.

Se buscó desarrollar producto audiovisual interesante, útil y duradero, que les permitiera consultar el archivo digital de manera permanente y despertar en el estudiante la curiosidad por conocer más acerca de las mecánicas.

Figura 2. *Proceso de registro videográfico.*

Una vez integrado el equipo de trabajo, conformado por tres docentes de la Facultad de Artes, dos de danza y uno de

medios audiovisuales, así como dos estudiantes de la etapa disciplinaria del área de danza contemporánea y un estudiante de etapa terminal de medios audiovisuales, se realizó un cronograma de actividades que paulatinamente se cumplió de acuerdo a los avances mismos del proceso.

Durante la primera etapa se seleccionaron los encuadres para que el lenguaje cinemático fuera el ideal en cuanto a composición, equilibrio, estética, ritmo y movimiento. Se descubrió que no necesariamente funcionaban para los efectos didácticos, ya que no es lo mismo registrar una pieza de danza a usar el video como herramienta didáctica en donde lo importante no es la estética, si no el dejar claro cuál es la mecánica del movimiento, la dirección, el flujo energético que se debe ejercer y cuáles son las partes del cuerpo que se comprometen durante el mismo.

Figura 3. *Proceso para el registro videográfico.*

En la segunda etapa encontramos que los emplazamientos de frente y un texto introductorio complementarían el objetivo pedagógico de la video cápsula, seguido de imágenes detalladas de las partes del cuerpo involucradas durante la acción, los que

resultaron mucho más fácil de entender para los jóvenes que usaban los videos.

Figura 4. *Imágenes de la video cápsula con emplazamientos de frente y textos complementarios para la ejecución del elemento técnico.*

La sección de las cápsulas audiovisuales quedó de la siguiente manera:

1. Nombre del elemento técnico.

2. Importancia del movimiento: breve explicación de las características y funciones del paso.

3. Partes del cuerpo: nombre de los elementos corporales

involucrados en la mecánica de ejecución.

4. Secuencia I: breve concepto del paso destacando palabras claves.

5. Secuencia II: explicación reforzada con apoyo visual de flechas en la pantalla indicando el uso de las fuerzas y las direcciones que conlleva el movimiento.

6. Secuencia III: muestra del movimiento en limpio sin ningún refuerzo visual.

7. Firma: pie con información sobre el proyecto donde se establece que la cápsula pertenece a dicho programa.

Los elementos técnicos básicos que se registraron fueron:

1. Primera, Segunda, Tercera, Cuarta y Quinta posición de piernas.

2. Demi Plié.

3. Grand Plié.

4. Tendu Seconde.

5. Jeté Seconde.

6. Cou de Pied Devant.

7. Passé.

8. Relevé.

La elaboración de las cápsulas requirió varias sesiones de grabación teniendo en cuenta un encuadre óptimo para los propósitos del proyecto, con una iluminación controlada que apoyara el valor didáctico y estético del movimiento a realizar.

Se inició con emplazamientos de cámara que contenían un plano abierto un plano medio y un plano de detalle, el resultado era estético, sin embargo, más que una experiencia estética, el objetivo de las cápsulas era crear una experiencia kinestésica para la toma de conciencia corporal al tiempo que se buscaba tener una guía audiovisual educativa. Fue muy viable la revisión de la estética y los recursos de video con animaciones ya que impedían que el alumno centrara su atención en lo importante.

La creación de las cápsulas de video permitió capturar la mecánica de acción de los elementos técnicos seleccionados en relación a la biomecánica. Con dicho recurso audiovisual los estudiantes reconocen y reafirman mediante una sistematización de la práctica, la funcionalidad y la estética en relación a su propia anatomía. Mediante el video y la información contenida en el material digital se puede identificar qué segmentos corporales se involucran en la acción, los músculos protagonistas de la mecánica del movimiento, así como una visualización completa de la ejecución del paso a manera de ejercitar lo estudiado en las prácticas de clase.

Como resultado final del proceso se obtuvieron 10 cápsulas audiovisuales con el registro de la técnica básica que debe reconocer el estudiante de etapa básica en relación a la asignatura de ballet. Se logró la implementación de las cápsulas con los estudiantes del primer semestre durante el año 2019 y más enfáticamente durante el período de pandemia.

Cabe mencionar también que el presente proyecto estableció un modelo a seguir en el Programa Educativo de la Licenciatura en Danza (UABC), puesto que a raíz de la contingencia sanitaria por COVID-19, las asignaturas disciplinarias se vieron en la necesidad de hacer uso de plataformas y soportes audiovisuales para adaptarse a la enseñanza a distancia. Un ejemplo

destacado es el de la asignatura "Introducción a la Disciplina" cuyo objetivo fue brindar al estudiante de danza el apoyo referencial necesario para que pudiera enfrentar el curso del periodo escolar en una modalidad virtual. Fue indispensable para que el alumno pueda guiarse en el proceso de desarrollo de las habilidades motrices requeridas en dicha unidad de aprendizaje, mediante una serie de ejercicios que se enfocan en el incremento de habilidades y destrezas para bailar, el aumento de la resistencia física corporal y el rango de movimiento de las extremidades, en el matiz y dosificación de la energía para que las articulaciones recibieran un menor impacto, evitando así el desgaste articular y por lo tanto el riesgo de una lesión.

La estructura de dicho material, de igual manera, se dividió en tres secciones, diseñadas con secuencias de movimiento de la técnica de zapateado RAZA, que evolucionan en términos de complejidad, progresión de tiempos y suma de nuevos elementos de combinación.

En una primera sección se incluyen explicaciones detalladas de las secuencias de movimiento, mismas que se presentan en su forma simple y se van complementando con el uso y cambio de las direcciones, trayectorias de brazos, y orientación espacial, a través de la demostración de dos intérpretes. En el siguiente nivel se retoman los ejercicios y la estructura de la sección anterior, pero se enlazan nuevos elementos.

Finalmente, en el nivel 3 se muestran las secuencias y ejercicios definitivos, cuya explicación se centra únicamente en la integración de los nuevos elementos de combinación, lo cual permite que el alumno demuestre su grado de dominio de las secuencias previas.

En resumen, se obtuvieron como resultado varios materiales audiovisuales con sentido didáctico y de apoyo a las materias,

con un impacto de forma efectiva en la comunidad estudiantil como una manera diferente y complementaria de acceder a la información disciplinaria. Esta sinergia permitió integrar saberes teóricos y prácticos de manera explícita y atractiva que captaron la atención del estudiantado. El diseño, producción y postproducción de las cápsulas audiovisuales y ejemplos, como el anteriormente mencionado, permitió un acercamiento interesante de los estudiantes que apoyaron la realización, así como para los estudiantes que utilizaron el material.

Ambos grupos pudieron confrontar sus hábitos de ejecución y de práctica para realizar una auto reflexión constructiva. Esto les permitió un mejor acercamiento a los criterios y conceptos necesarios para su proceso de ejecución y contribuyó al proceso de la investigación, al tiempo que se creó un producto audiovisual educativo, que fomenta la toma de conciencia corporal y permite ejercitar la práctica dancística en los estudiantes. Todo ello para facilitar el estudio independiente a través de un material de apoyo y de consulta para la comunidad estudiantil y académica.

Referencias bibliográficas

Almahano, L (2011) *Danza contemporánea y nuevas tecnologías.* Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga. No. 7. pp. 42-49

Bautista, A. y Alba, C. (1997) *¿Qué es Tecnología Educativa? Autores y significados*, Revista Píxel-bit, nº 9, 4. http://www.us.es/pixelbit/art94.htm

Chacón, F. (2000, 22 de noviembre). *La tecnología descubre movimientos casi imposibles*. El Mundo. http://www.elmundo.es/2000/11/22/cultura/22N0129.html

Herrera, A. (2014) *Escenarios del cuerpo. La metamorfosis de Loïe Fuller*. Cuaderno 3. Caja Madrid. https://www.lacasaencendida.es/sites/default/files/cuaderno_loie_fuller.pdf

Mejía, M. A. (2016) *El primer repositorio de objetos digitales relacionados con la danza en la UNAM. Retos técnicos.* Revista Digital Universitaria, No.3, vol.17. https://www.revista.unam.mx/vol.17/num3/art21/

STEM Education Colombia (2022) *¿Qué es la educación STEM?* https://www.stemeducol.com/que-es-stem

Universidad Autónoma de Baja California (2019) *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023* http://cisaluduvp.tij.uabc.mx/wp-content/uploads/2020/05/PDI_2019-2023.pdf

Universidad Nacional del Litoral. (2020) *¿Qué es la tecnología?* http://www.unl.edu.ar/ingreso/cursos/cac/210t/

NOTAS PARA UNA ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA: REFLEXIONES, RETOS Y PROPUESTAS A PARTIR DEL CONTEXTO MEXICANO

José Luis Navarro Solís
Facultad de Música,
Universidad Nacional Autónoma de México

a José Quiñones Nava, mi primer alumno de guitarra

Preludio

La educación artística es un constructo que históricamente se ha desarrollado y estudiado de forma separada. Aunque algunas instituciones cuentan con espacios comunes, la mayoría de las veces los despliegues educativos y de investigación se desarrollan por disciplina artística, independientemente de muchos elementos que tenemos en común.

A partir del año 2006, la Secretaría de Educación Pública (SEP) dejó de hablar de educación de la danza, educación musical, educación teatral y de la enseñanza de las artes plásticas, para hablar de un solo constructo –educación artística–. Lo anterior por la influencia de otros sistemas educativos, así como por lo establecido por organismos internacionales que han influido a nivel global. Sin embargo, en México, pocas veces se han realizado reflexiones genéricas sobre las problemáticas

comunes de las prácticas artísticas; incluso, muchas veces no sabemos ¿por qué compartimos un mismo paraguas epistémico disciplinas tan diversas?

El Foro Abierto Sobre la Enseñanza de las Artes en México (FASE AM),[32] auspiciado por la Universidad Autónoma de Baja California, ha sido uno de los pocos espacios creados para discutir problemáticas de las artes en los contextos actuales, generando diálogos enriquecidos por docentes, estudiantes, e investigadores que radican en diversas entidades del país y que se desempeñan en todos los sectores sobre educación de las artes. De este evento han surgido muchas de las problemáticas que se presentan en este texto. Además, algunas ideas aquí discutidas son también el resultado de muchos años de reflexión, desde que fui estudiante de música; aunque dichas reflexiones, también las he realizado como docente, investigador y gestor cultural.

Este texto constituye un mosaico de muchas problemáticas de las prácticas profesionales del arte en México; aunque algunos conflictos presentados sólo podrían ser resueltos con la implementación de una sólida política cultural, lo que está fuera de nuestro alcance. En cambio, presentamos una serie de recomendaciones a manera de herramienta que ayude a los jóvenes docentes a orientar sus prácticas artístico-educativas, por lo que este capítulo está dirigido principalmente a todos los noveles docentes que empiezan con su práctica profesional. Aunque también puede ser útil a profesores con trayectoria que busquen mejorar sus clases.

El presente capítulo está organizado en cuatro partes. Primero realizamos varias reflexiones sobre elementos comunes

[32] https://www.facebook.com/profile.php?id=100076391612225.

de las artes, ello como punto de partida para una discusión genérica; asimismo, se plantean algunos de sus objetivos a nivel social. La segunda sección constituye un análisis sobre problemáticas de la praxis artística, con el objetivo de discutir su impacto en los diversos espacios institucionales, educativos y de investigación. Después, realizamos una descripción de los principales modelos de enseñanza artística: el profesional, llevado a la práctica mediante el sistema academicista y conservatoriano; y el escolar, implementado con apego al sistema normalista. Finalmente, se presenta un decálogo que tiene la intención de promover prácticas didácticas saludables en el aula de artes. El texto finaliza con una serie de ideas e inquietudes de cierre.

-Meditaciones- Preliminares sobre las prácticas artísticas: puntos de encuentro

Para hablar de artes genéricamente uno de los primeros aspectos sería aclarar qué entendemos por disciplina artística. Al respecto, es necesario mencionar que el concepto tradicional de "bellas artes" fue rebasado al incorporar desde finales del siglo XIX, elementos que superaron la concepción tradicional de belleza en el sentido clásico-romántico. También, con el avance tecnológico y la apertura estética, las disciplinas artísticas tradicionales ampliaron sus prácticas, sumando nuevas formas de hacer arte.

En la actualidad algunas disciplinas como el cine, el diseño gráfico, la fotografía, la gastronomía, el jazz, la laudería, la restauración y otras, reclaman, aunque no siempre con éxito, ser incorporadas al paraguas epistémico del arte. Debemos reconocer que el mosaico disciplinar de las artes debe admitir otros tipos de quehaceres. Sin embargo, no por el hecho de que una actividad se apropie de terminología, ello significa que se trate

de una actividad artística. No es nuestro propósito definir qué es y qué no es arte, discusión que ya han desarrollado historiadores, teóricos y filósofos. Lo que sí queremos establecer, es que las artes son expresiones con características particulares, aunque también cuentan con elementos comunes, por lo que pertenecen a un mismo conjunto de disciplinas, pero ¿cuáles son estos aspectos? En principio, sabemos que toda actividad artística, se puede vivenciar al menos de cuatro maneras.

Vivenciar el arte desde la práctica

Se refiere a la acción que realiza el artista, es decir, hacer o ejercer el arte desde cualquier disciplina; e implica dominar la técnica y la teoría del campo correspondiente. Actualmente, la complejidad en las disciplinas artísticas ha sido impulsada al menos por tres factores: la dificultad implícita en las obras artísticas que mejor recepción tienen ante el público; el crecimiento y desarrollo del sistema artístico educativo; así como las grabaciones y demás tecnologías implementadas en procesos de creación y educación de las artes. Otra característica que ha complejizado la interpretación es que nunca se habían incluido repertorios antiguos: los artistas anteriores al siglo XX hacían obras de su tiempo, mientras que nosotros podemos hacer presentaciones con las obras de autores renacentistas, barrocos, clásicos o románticos; realizar un performance o un *happening* a la usanza de los setenta; o pintar con técnicas neoclásicas. Es decir que hoy el crisol estético de interpretación y creación, incluyendo sus formas, materiales y técnicas para realizar composiciones artísticas son más amplias.

Vivenciar el arte desde la audiencia

Constituye la práctica de consumir el arte como espectador de eventos artísticos. Hay que tener presente que las artes, junto con las actividades deportivas, generan expectativa como disciplinas que se aprecian de forma síncrona o asíncrona en distintos formatos. Este es uno de los aspectos que los agentes del arte más debemos impulsar, a fin de desarrollar estrategias para la generación de públicos que consuman periódicamente nuestros productos artísticos.

Vivenciar el arte desde la investigación

Consiste en hacer investigación sobre los fenómenos del arte, ya sea con la finalidad de generar conocimientos científicos, filosóficos o productos artísticos. Una de las primeras sistematizaciones de la investigación en artes fue realizada por Guido Adler (1855-1941), quien fundó la primera revista de musicología (1884). En nuestro país, los primeros en realizar investigación artística documental fueron quienes acompañaron las Misiones Culturales (1922). También, debemos mencionar al Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM (1936). Otro impulso ocurrió con el establecimiento de la Sección de Investigaciones Musicales del INBA (1951), que dio origen a los Centros Nacionales de Investigación, Documentación e Información Artísticas, a partir de 1974. Asimismo, la investigación y educación en el campo de las artes ha tenido un importante desarrollo los últimos 20 años, ya que fueron promovidas por la Declaración de Bolonia (1999).[33] Este manifiesto incluye en sus objetivos el desarrollo de sistemas educativos estandarizados; así como la implementación de procesos que sólo eran comunes en

[33] http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf.

disciplinas positivistas, por ejemplo, la producción y difusión de conocimiento científico. Ello obligó a que los docentes adscritos a instituciones de educación superior, cumpliéramos con lineamientos como la obtención de grados académicos; la realización y publicación de investigaciones apegadas al método científico; la realización de tutorías a estudiantes de licenciatura y posgrado; así como la participación en congresos, coloquios, simposios, etcétera. Recientemente hay dos esfuerzos que impulsan a la investigación artística detonados por el Proceso de Bolonia: la creación de posgrados en artes en varias instituciones de educación superior; y la figura del profesor-investigador.

Vivenciar el arte desde la educación

Consiste en la enseñanza y aprendizaje de una disciplina artística. Esta forma de experimentar el arte está directamente vinculada con la práctica, con la creación de públicos y con la investigación. Incluso, quienes nos dedicamos a la docencia, habremos experimentado que en el momento de enseñar a nuestros estudiantes practicamos e investigamos, y en ocasiones, aprendemos incluso más de los conocimientos que intentamos transferir, pues al verbalizar una acción determinada reorganizamos cada concepto, lo que puede ayudar a recordar la teorización de actividades que generalmente se realizan en la práctica, pero que no siempre se tienen presentes ya que se automatizan.

Estas maneras de ejercer el arte son condiciones, *sine qua non*, para su supervivencia y desarrollo. También, es claro que todos estos tipos de experimentar una determinada actividad ofrecen ángulos complementarios, por lo que cada una de estas formas experienciales ofrecen un entendimiento diferente.

Otro elemento que comparten las artes es que todas trabajan con el cuerpo y las emociones. Incluso algunas disciplinas lo emplean de forma tan intensa como las actividades de alto rendimiento, lo que nos obliga a conocer nuestras funciones corporales y emocionales a profundidad; aunque nuestras disciplinas no siempre cuentan con metodologías que nos ayuden a dominarlas.

Una reflexión más es con respecto a la finalidad de las artes. Al respecto ¿Su función es mimetizar a la naturaleza? ¿Tiene el propósito estético de causar emociones a través de la experiencia artística? ¿Las artes sirven para la canalización de las emociones? ¿Es una herramienta para fomentar el pensamiento crítico en los individuos? o ¿Las artes son simplemente un pasatiempo? En definitiva, todas las anteriores y seguramente otras son funciones de las artes en la sociedad. Además, una de las cuestiones que más buscan los artistas es alcanzar la perfección -técnica, estética, formal y afectiva-; en ese sentido, ¿puede ser un fin de las artes la búsqueda de la perfección?

Todo lo señalado son elementos comunes a las artes, y razones por lo que pertenecen a un mismo conjunto de disciplinas; lo que nos permite hablar de las artes de forma genérica. Asimismo, hay problemáticas comunes para desarrollar la práctica artística desde cualquiera de los enfoques señalados.

-Presto- Algunos retos para los egresados de las carreras en artes en la actualidad

Es un hecho que un alto porcentaje de artistas que egresan de las escuelas profesionales de artes en México, ejercemos la docencia en diversos espacios educativos como actividad laboral principal. Asimismo, muchas veces nos incorporamos al campo-educativo sin las nociones básicas para el quehacer

de la enseñanza artística; particularmente, las habilidades para el despliegue de prácticas culturales significativas. Lo anterior implica un desfase entre lo que el artista está enseñando en la escuela y las herramientas que el alumno requerirá para desarrollar una práctica profesional eficiente.

¿Por qué sucede eso? ¿Son los mismos retos y contextos los que tiene la educación artística hoy que los que había en el siglo XX? ¿Qué formación les brinda la escuela profesional a los artistas? ¿Las escuelas profesionales de arte han adecuado sus planes y programas de estudio para ser afines al campo laboral? ¿Cuáles son los espacios en la actualidad en que se imparte la educación artística? y finalmente ¿Qué puntos debemos discutir para encontrar respuesta a dichas preguntas?

Actualmente, las escuelas profesionales de arte en México tienen la mayor matrícula de su historia. Este campo creció de forma exponencial a partir de los años ochenta, con la fundación de escuelas de arte en el Norte, y posteriormente, en el Noroeste y en algunas ciudades del Occidente y el Sureste de México. Lo que además implicó una ampliación significativa en la oferta para la formación artística a nivel profesional. Ello incidió en una masificación de los sistemas artístico-educativos; pero no han crecido proporcionalmente los espacios para realizar actividades profesionales en el campo de las artes. Estas premisas nos llevan a reflexionar en torno a los modelos de enseñanza para la formación artística.

La primera institución profesional de enseñanza artística fue la Real Academia de Nobles Artes de San Carlos (1781), dedicada a la enseñanza de la arquitectura, la escultura, el grabado y la pintura. Posteriormente, se fundaron el Conservatorio Nacional de Música (1866), la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (1932) y la Escuela Nacional de Arte Teatral

(1946). El modelo educativo de enseñanza, impulsado fuertemente por los ideales del romanticismo, estuvo enfocado en la formación de creadores e intérpretes. Cabe aclarar que, con la fundación de la Escuela Nacional de Música de la UNAM (1929), nace la primera institución de enseñanza de las artes con un modelo universitario; objetivo que se ha consolidado con la apertura del Programa de Maestría y Doctorado en Música (2005), con lo que dicha institución alcanzó la categoría de facultad en 2014 (Aguirre, 2008).

El incremento de espacios para el despliegue de prácticas de creación e interpretación, que no ha sido proporcional con la creación de programas profesionales de arte, es uno de los factores que, en la actualidad han generado una desproporción con respecto al campo laboral, pues es mucho mayor la población artística que los espacios para el desarrollo de sus prácticas. Este fenómeno ha provocado que muchos más artistas se incorporen al campo laboral informal; además, los colegas que se suman al terreno educativo, muchas veces lo hacen sin la vocación ni conocimientos requeridos, pues la mayoría recibieron formación como intérpretes o creadores, no como educadores, lo que conlleva a otras problemáticas.

Existen tres espacios educativos en el terreno de las artes: el profesional, el escolar y el no formal, y aunque debería de ser claro que cada sector tiene una misión educativa distinta, los artistas solemos pensar, sobre todo en nuestros primeros años como docentes, que nuestra misión *a priori*, es la formación de artistas profesionales, independientemente del sector en el que laboramos.

Cabe señalar que el currículo academicista y conservatoriano se desarrolló, principalmente, por medio de metodologías de enseñanza enfocadas para la interpretación y la creación del

repertorio de gran formato; por ejemplo, el sinfónico y operístico, el *ballet*, las grandes obras del teatro clásico, así como para el repertorio solista y de cámara. Es decir que la formación del artista estuvo orientada, esencialmente, para la interpretación del repertorio canónico. Como hemos señalado, una de las problemáticas del arte es que gran parte del repertorio presenta una alta dificultad técnica, lo que obliga al novel artista a pasar horas de su formación depurando su técnica, por lo que la incubación académica de un artista puede durar más de una década.

En la actualidad, el modelo descrito encuentra más encrucijadas. Por ejemplo, el hecho de que el repertorio con el que se enseña en la gran mayoría de escuelas de arte es lejano a la sociedad, formal y estéticamente hablando. Por citar un caso, en la Ciudad de México hay, de acuerdo con el censo de 2018 del Instituto Nacional de Telecomunicaciones, 70 estaciones de radio, de este corpus solamente una se dedica a la difusión de música conservatoriana y otras tres la incluyen en su programación. Además, hay una estación que transmite jazz y otra que difunde rock. Este fenómeno se replica en todos los medios de comunicación masiva como la televisión e internet; asimismo, ocurre con los productos culturales que se programan en la mayoría de los teatros, cines y salas de concierto. En el resto de la república esto es similar, si no es que hay más escasez en la programación de productos artísticos.

Es cierto que existen algunas escuelas enfocadas a la formación de arte folclórico, tradicional o urbano como la Academia de la Danza Mexicana, la Escuela de Mariachi Ollin Yoliztli o la Escuela de Música del Rock a la Palabra; aunque tampoco podemos afirmar que se trate de disciplinas que sigan de moda, conjuntamente, habría que analizar el enfoque de sus metodologías de enseñanza, pues es probable que, para su aca-

demización, hayan adoptado elementos didácticos de las artes canónicas.

Algunas fuentes de ingreso para los artistas son los concursos y las becas gubernamentales, mismas que se incrementaron de forma significativa con las políticas compensatorias del régimen salinista (1988-1994), aunque los subsidios artísticos existen por lo menos desde el porfiriato. Sobre estos ejercicios, es cierto que fomentaron la competencia y ayudaron a elevar el nivel técnico de las disciplinas; sin embargo, muchas veces carecen de métodos objetivos de evaluación. Por su parte, el otorgamiento de becas algunas veces sólo ha sido para artistas ya consolidados y no para jóvenes en proceso de formación.

Otra problemática implica que, para realizar productos artísticos, debemos emplear una gran cantidad de recursos económicos y de infraestructura. Nos referimos a la compra o renta de vestuarios, la elaboración de escenografías, la adquisición y mantenimiento de instrumentos musicales, la compra o renta de partituras y pagos de derechos de autor, la adquisición de lienzos, bastidores, pinturas, colores, enmarcados, o *softwares* y equipos especializados. También, la adquisición o renta de espacios para ensayos y presentaciones, así como su acondicionamiento con accesorios adecuados como luces, sonido, sillas, atriles, o el pago de servicios como agua, luz, teléfono, internet, entre otros gastos.

Como vemos, la producción de este tipo de productos tiene un costo excesivo, y ni hablar de los inmensos recursos que implica la realización de eventos como el teatro musical, la ópera o el cine. Consecuentemente, las personas, muchas veces, al no comprender la naturaleza de éstos, no siempre quieren pagar por el consumo de arte, por lo que, para montar produccio-

nes, generalmente se requiere del subsidio gubernamental o del aporte de algún mecenas o fundación cultural.

También, en ocasiones las personas no cuentan con los recursos para el pago de un boleto o para trasladarse a un evento. De esta manera la crisis en el consumo de productos artísticos –no comerciales– es tal, que muchas veces hay más personas en el foro que en las butacas y quienes consumen nuestras obras, en ocasiones son nuestros familiares, amigos o colegas, lo que hacen más por afecto al artista, que por una real práctica de consumo.

Paralelamente, es un hecho que, desde finales del siglo XX, diversas instituciones educativas, sobre todo las que ofrecen formación a nivel profesional, han sido plataformas para el quehacer artístico, apoyando exposiciones o montajes escénicos; asimismo, han sido una fuente de trabajo para muchos artistas, pero debemos prever que esta fuente laboral se puede copar, igual que se saturaron a finales del siglo XX las plazas gubernamentales para la interpretación, creación e investigación.

Uno de los aspectos que sigue teniendo un alto impacto en la vida artística profesional, son los vinculados con el género y la inclusión. Una de las actitudes vigentes más reprobables es el acoso sexual, escolar y laboral. Al respecto, recientemente muchas escuelas de arte mexicanas se incorporaron al movimiento *Me too*.[34] Sobre esta problemática, aunque algunas instituciones públicas han generado espacios y protocolos de atención,

[34] «Yo también» surgido en octubre de 2017 en los Estados Unidos, es el nombre de un movimiento hecho viral en redes sociales con la finalidad de denunciar por abuso sexual a Harvey Weinstein. Originalmente, esta frase fue acuñada por la activista Tarana Burke, aunque fue popularizada por Alyssa Milano (France, 2017).

todavía carecemos de estrategias consolidadas que fomenten una educación de género en el arte.

Lo anterior sigue avivando la estigmatización de que ciertas disciplinas sólo se pueden desarrollar por uno u otro género. Si bien hay avance en este ámbito, todavía distamos de tener prácticas sanas de género, lo que tiene un impacto directo con la equidad, pues se siguen viendo orquestas mayormente ocupadas por varones o salones de danza repletos de mujeres. Sobre la inclusión hay mucho más atraso.

Como hemos señalado, el Proceso de Bolonia ha incidido en que más artistas busquen la obtención de grados académicos; en ese sentido, cabe señalar que los grados de licenciaturas en artes en México son de tipo profesionalizante; es decir, se enfocan en las prácticas de creación e interpretación artística. En cambio, los posgrados son de investigación, o sea que fomentan los aprendizajes para la producción de investigación artística. Lo anterior implica un abismo entre lo que sabe hacer el egresado de una licenciatura en artes y lo que se espera que haga un aspirante a un posgrado en artes.

¿Existen salidas viables a estas encrucijadas? ¿Deben las escuelas de formación profesional dejar de lado los perfiles de intérpretes y creadores para enfocarse exclusivamente a la formación de normalistas del arte? ¿Las escuelas de arte debemos sustituir el *Relevé* por el Perreo? ¿Debemos mudarnos del Palacio de Bellas Artes a TikTok? ¿Se encuentran las disciplinas artísticas desahuciadas, condenadas a ser recordadas solamente en YouTube? ¿Es posible generar prácticas culturales significativas en los contextos en los que nos desarrollamos?

Para entender mejor las problemáticas en cuanto a la formación artística y poder generar propuestas que ayuden a resol-

ver dichas problemáticas, es fundamental entender los modelos de educación artística estandarizados en nuestro país.

-Andante- Modelos de educación artística escolar y profesional en México

Muchos de nosotros, somos docentes formados artísticamente hablando en el siglo XX, aprendimos nuestras disciplinas con metodologías del siglo XIX, y pretendemos formar artistas para el siglo XXI, probablemente con estos mismos métodos. Sobre este aspecto, aunque muchas de las problemáticas señaladas son responsabilidad de los modelos acuñados por las instituciones educativas, pensamos que es deber de cada uno de nosotros adecuar nuestras prácticas artísticas y docentes.

En este apartado haremos una revisión de los modelos que se implementan para la iniciación artística en los sectores profesional y escolar. De forma general, han prevalecido dos perfiles docentes en el campo de la enseñanza de las artes: uno con una fuerte influencia del ámbito academicista o conservatoriano, y otro apegado a un modelo normalista. Empecemos ejemplificando este último.

La propuesta de educación artística de la SEP tiene por objetivo "el reconocimiento de la diversidad social, lingüística y cultural que existe en nuestro país, así como de las características individuales de los niños, […] cuyo logro será posible mediante la intervención sistemática de la educadora. Se espera que en su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad –general, indígena o comunitaria–, los niños vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, que gradualmente [les] permitan usar la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (artes visuales, danza, mú-

sica y teatro); identificar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos" (Secretaría de Educación Pública 2017, p. 469-470). Además, los propósitos específicos de la educación artística para primaria y secundaria, los podemos ver en el anexo 1.

Como hemos señalado, uno de los cambios globales recientes en el ámbito de la educación artística escolar, tiene relación con factores influidos por el pensamiento posmoderno e implementados por políticas externas. Uno de los principales ajustes en los programas de artes ha sido fusionar al corpus de prácticas artísticas tradicionales, lo que evidentemente es una contradicción a "[…] las conciencias identitarias […] Asimismo, obviamente, bajo argumentos pedagógicos, se escucha un discurso que mezcla y equipara la integración de las artes con su desaparición velada, [pues] plantea situaciones curriculares para ser manejadas por educadores generales […]" (Batres 2003). No obstante, quizá por la falta de recursos, por lo pronto esta cuestión ha quedado sólo en el discurso.

Sobre las cualidades que debe tener todo educador que enfoque su praxis en la educación artística escolar, la profesora Vanett Lawler (1964), propone la siguiente taxonomía:[35] el profesor debe ser formado como artista y como maestro; el profesor debe enseñar arte a todos los alumnos de una escuela, sin excepción; el futuro profesor de educación artística habrá sido bien formado, si se le capacita para comprender todo tipo de arte de cualquier periodo; y el futuro educador del arte debe ser formado como artista desde el punto de vista creador, del de la originalidad y del individualismo.

[35] La profesora Lawler se refiere a la educación musical, aunque cabe la adaptación para todas las disciplinas artísticas.

Estas pautas, aunque útiles, son muy generales, ya que no especifica aspectos como los conocimientos pedagógicos en que debe estar formado el maestro de arte. Tampoco habla de metodología, por ejemplo, ¿Cómo enseñar arte a todos los alumnos, con características disímiles en un mismo espacio educativo, con todo tipo de estéticas? y tampoco se refiere a ¿Cómo implementar creaciones originales adecuadas al avance de los educandos?

Sobre la educación artística que ofrece la SEP, muchos autores han señalado, por lo menos desde finales de la década de 1940, que las principales problemáticas son la falta de profesorado para dar cobertura; así como la falta de preparación adecuada del personal docente ya contratado (Sandi 1949; Arenas, 1987; Palacios, 2005). Además, Pliego (2011), agrega que hay una fuerte desarticulación entre la formación del egresado y la labor que debe desempeñar como docente.

Por otra parte, existe el espacio de enseñanza artística profesional en el que el método de enseñanza escolar no funcionaría, en principio, porque busca un alto desempeño artístico; además, los modelos academicistas y conservatorianos se han desplegado de forma individual, por lo que han desarrollado otras metodologías de enseñanza.

De acuerdo con la orientación brindada por la Facultad de Música de la UNAM, sobre el Ciclo de Iniciación Musical (CIM), este tiene entre sus objetivos "encauzar las aptitudes artísticas tanto de niños y jóvenes, enfocándose en su formación musical". Derivado de lo anterior, se propone como objetivo general "contribuir al desarrollo integral de niños y adolescentes a través del arte, brindando a los alumnos una formación musical que les permita desarrollar las habilidades básicas y es-

pecíficas, además de los conocimientos indispensables para la interpretación musical".

Además, se presentan los siguientes objetivos específicos: "brindar la formación básica indispensable con miras a realizar estudios profesionales en el área de la música; canalizar las capacidades analíticas y de percepción para la comprensión de la música dentro de un contexto histórico, cultural y estético; y fortalecer el desarrollo de habilidades técnicas necesarias para una práctica instrumental adecuada, en concordancia con las demandas específicas de cada instrumento y las etapas del desarrollo físico y cognitivo del alumnado". Al finalizar los cursos, se pretende que el estudiante "[…] demostrará contar con habilidades musicales específicas, con sensibilidad estética y capacidades analíticas y de percepción propias para realizar exitosamente estudios profesionalizantes de interpretación musical en el área correspondiente" (Facultad de Música, UNAM 2016-2018, p. 5, *passim*).

Es decir, que este modelo pretende formar artistas profesionales desde la infancia, lo que representa un reto, pues un infante no puede saber si quiere o no dedicar su vida profesional a la disciplina artística. En ese sentido, las escuelas profesionales que brindan una formación de niños generalmente presentan un alto índice de deserción escolar (Viesca 2016).

En esta misma línea educativa, Adorno (2009, p. 111), señala que la educación artística que debe recibir todo individuo tendrá que ser bajo los siguientes cánones:

> Un músico que de niño haya tenido contacto con una teoría de la instrumentación, con un libro que contuviese explicaciones de las claves, de la transposición, con indicaciones sencillas sobre la lectura de

> partituras y cuestiones semejantes, conocerá la colorida fascinación que se desprende de todo ello y esta fascinación es lo que la pedagogía musical debería perseguir. […] Tratar al niño como un músico y, como suele decirse, exigirle demasiado, le hace mayor justicia a él y sus posibilidades que el hecho de sujetarlo intencionadamente a su propia infancia […].

La formación artística propuesta por Adorno es imposible de implementar en un contexto distinto al profesional, pues sería considerada discriminatoria, excluyente, impráctica y costosa. Para ser aplicada se requeriría una gran cantidad de recursos económicos, disposición de tiempo por parte de educandos y padres de familia, edificación de infraestructura especializada y capacitación docente. También, este modelo generalmente no considera premisas que hoy son fundamentales como los avances de la pedagogía o la implementación de tecnología educativa, entre otros aspectos. La puesta de este modelo implicaría la edificación de múltiples instituciones similares al CIM de la FaM, UNAM, o al de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea. Para ilustrar el enorme esfuerzo que ello implicaría, mostramos el siguiente ejemplo.

El CIM atiende aproximadamente a 500 estudiantes de los niveles equivalentes a primaria (a partir de quinto año) y secundaria (Viesca 2016), lo que representa a niños/as entre los 10 y los 15 años. De acuerdo con el censo de 2020 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía,[36] la población que oscila en este rango de edad en la Ciudad de México es de 736,302 sujetos; lo anterior, implicaría la fundación de unas

[36] https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/comotu.aspx?tema=me&e=09.

1,472 instituciones como el CIM de la FaM, UNAM para cumplir con la cobertura tan solo en la CDMX.37 Otro problema es la eficiencia terminal, por lo que una baja matrícula del CIM ingresa al siguiente ciclo educativo. Sin embargo, aunque se edificaran miles de escuelas de arte con un modelo academicista o conservatoriano, tampoco se cumpliría el ideal adorniano, pues la mayoría de las personas, no pueden o no quieren ser educadas en el arte canónico.

Para finalizar con la discusión sobre los programas y pautas de enseñanza artística escolar profesional y básica, valdría la pena analizar el concepto "libertad de cátedra" que promueven la mayoría de las instituciones públicas de educación superior en México. Al respecto, Aguilar-Tamayo, Sánchez-Mendiola y Fortoul van der Goes, (2015, p. 172), recuperan los postulados de la UNESCO, señalando que:

> El personal docente de la enseñanza superior tiene derecho al mantenimiento de la libertad académica, es decir, la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar libremente su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas.

Asimismo, la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, señala que las universidades e instituciones de educación

37 Es cierto que hay muchas otras instancias que ofrecen formación artística inicial, aunque, desafortunadamente, no hay estadísticas al respecto.

superior tienen la facultad y responsabilidad de autogobernarse y definir sus objetivos educativos, así como sus formas de investigar y difundir la cultura; ello en concordancia con la libertad de cátedra, de investigación, de libre examen y disputa de las opiniones. Al respecto, existen elementos que matizan la libertad de cátedra, como los planes y programas de estudio, los reglamentos educativos y las premisas emitidas por consejos técnicos o académicos.

Sin embargo, muchos docentes interpretan la libertad de cátedra como una premisa que les permite enseñar lo que quieran, sin respetar lo que dicta el programa educativo institucional, lo que aquí definimos como –libertinaje de cátedra–. No obstante, a pesar de que no estamos de acuerdo con que el docente no respete el programa educativo, este es un aspecto que vale la pena discutir ampliamente, pues muchas instituciones escolares no actualizan sus programas de estudio periódicamente; incluso, algunas escuelas no cuentan con estas herramientas.

Al observar algunas de las problemáticas y carencias de la educación artística, presentamos a continuación una serie de recomendaciones que ayuden a orientar las prácticas educativas a los artistas noveles o a aquellos que desean mejorar sus procesos.

-Allegro- Decálogo para orientar los métodos de enseñanza artística

Hoy, una de las cuestiones fundamentales para todo docente es saber interpretar y poner en marcha un programa educativo, así como contar con materiales suficientes para poder implementar las actividades de aprendizaje. Sin embargo, más allá de referirnos a una forma de enseñanza artística, plantea-

mos el siguiente decálogo integrado de seis pautas que consideramos fundamentales en cualquier proceso artístico-educativo.

Mantener una actitud permanente de actualización docente

La época actual definida como la era de la comunicación y la información genera cambios a gran velocidad, lo que nos obliga como docentes a estar actualizados permanentemente; ello implica aproximarse a la postura conocida como *lifelong learning*. Además, debemos considerar los siguientes aspectos: no existe un tridente pedagógico conformado entre un contenido o método de enseñanza, un conjunto de estrategias didácticas, así como un perfil de docente y alumnado que nos aseguren procesos de enseñanza artística exitosos. Así lo señala Ophee (2003), cuando comenta que "[…] no se ha encontrado una correlación demostrable entre la sabiduría de un método con el éxito alcanzado en la sala de conciertos, ni en el siglo XIX ni ahora […]". En ese mismo sentido, cualquier método de enseñanza artística, modelo o corpus didáctico que se implemente, por más exitoso que sea, está condenado a perder efectividad con el paso del tiempo, o por aplicarse en un contexto distinto; ello, por el cambio constante de las prácticas artísticas. Este aspecto, lo situó en la discusión artístico-pedagógica Emilio Pujol (1956, pág. 11), al señalar que, la evolución constante del arte lleva consigo el progreso de la técnica, "es el nuevo paso, la nueva forma, la atracción emanada del mañana que desarrolla, conserva o destruye los principios del ayer". Estas cuestiones nos invitan a conocer varias metodologías o modelos de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de poder adaptar el diseño didáctico que mejor convenga a un contexto determinado. Aunque también es importante aplicar las teorías educativas a situaciones específicas de la enseñanza artística. Asimismo, es

fundamental tener la capacidad de poder adecuar las metodologías de enseñanza artística ya existentes; recordemos que estas no son inamovibles pues deben, en su caso, ser adaptadas a contextos con naturaleza distinta al que fueron creados. En este mismo sentido debemos aprender a desarrollar materiales didácticos, lo que nos permitirá generar actividades de aprendizaje que tengan más significancia para nuestros educandos. Por otra parte, debemos tener presente la constante actualización que los docentes deberíamos realizar, tanto de nuestras metodologías de enseñanza, como de nuestro perfil docente, ya sea por medio de procesos de autoaprendizaje o por medio de la toma de cursos, conferencias, talleres, diplomados, seminarios, posgrados, entre otros.

Desarrollar ambientes educativos éticos y morales

Para lograr este aspecto, el docente deberá implementar las siguientes actitudes: "La comprensión hacia sus alumnos; La tolerancia; que debe estar comprendida dentro de ciertos límites compatible con la dignidad, el decoro y el orden; la paciencia, inagotable ante las preguntas lógicas que se le formulen y ante las dificultades que emerjan; el tacto, tratamiento o comedimiento para no herir indebidamente los sentimientos de sus educandos; la observación, tanto para apreciar a sus alumnos como para estar presto a rectificar o a aprovechar cualquier procedimiento mejor; la agilidad y agudeza mental, para resolver situaciones imprevistas que se presenten y para captar o presentir ciertas intenciones especiales de los alumnos; y el dominio de sí mismo para saberse sobreponer al cansancio y a la pereza; a las penas o mortificaciones particulares que le afecten; para inyectar permanentemente optimismo y alegría en sus enseñanzas; para no dejarse arrebatar por la cólera y cegarse

por pasiones innobles y mezquinas" (Orta 1953, p. 9-11). A las recomendaciones realizadas agregaremos aspectos como hablar con la verdad a los estudiantes, llegar a tiempo al aula con la clase preparada y emplear siempre un lenguaje respetuoso, así como presentarse al espacio escolar aseado y con un atuendo que dignifique la figura docente. También recomendamos presentar el primer día de clases el programa educativo, así como las reglas del curso a estudiantes y en su caso a padres de familia. Un elemento a priori implica que el docente siempre debe cuidar la integridad física y mental de sus educandos; en ese sentido, debe tener cuidado del repertorio que implementa en el aula, para que este sea acorde al nivel técnico e intelectual de cada uno de los educandos, además de tener en cuenta que los estudiantes siempre tienen otras tareas y actividades, por lo que su asignatura no es la única, ni necesariamente la más importante. Pareciera que los principios señalados son una obviedad, sin embargo, cuando un profesionista que no ha tenido estudios pedagógicos llega al aula, muchas veces no tiene la mínima noción de cómo desarrollarse en el espacio educativo. Como hemos señalado, todas las artes trabajan con el cuerpo, por lo que dentro de la educación artística tradicional son muy comunes los procesos de enseñanza mediados por el tocamiento, así como relaciones muy estrechas alumno-profesor. Dicho esto, no sugerimos que dentro de las prácticas artístico-educativas se elimine el tacto, sino que se profesionalice; ello a partir de premisas como realizar estas prácticas con el consentimiento de los estudiantes, y en el caso de menores de edad de sus padres o tutores, así como realizar estas acciones siempre en un espacio público, o en aulas que cuenten con el sistema de "Cámara Gesell", y preferentemente, en compañía de otros estudiantes, y en el caso de los menores, necesariamente en presencia de

su tutor. Asimismo, tampoco sugerimos relaciones distantes, parcas u hostiles, por el contrario, invitamos a los docentes a mantener relaciones cordiales, siempre dentro del espacio educativo o empleando los medios institucionales para la comunicación fuera del aula. Paralelamente, consideramos principios fundamentales, aspectos como gustar de la enseñanza o tratar con respeto y tolerancia a los estudiantes y padres de familia, lo que es fundamental para mantener un buen ambiente de trabajo en el aula y fuera de ella. Al respecto, Guillermo Orta Velázquez, quien fuera durante varios años inspector de música de las escuelas secundarias de la SEP, señaló que el docente en artes "[…] desde luego debe instruir, […] pero este conocimiento será inútil si el maestro no enseña cómo puede y debe ser provechoso […]". Para ello, cada docente debe gustar y saber dar clases, así como estar seguro de lo beneficioso de lo que enseña y de su utilidad intelectual, técnico-manual y ética; además de estar convencido de la veracidad de lo que enseña. Los principios presentados no solamente ofrecerán un ambiente de confianza, además, se garantiza que las actividades que se realicen en el espacio educativo sean siempre bajo fundamentos, exclusivamente artístico-pedagógicos, por lo que ayudarán a mantener un buen clima educativo.

Generar prácticas artísticas con sentido de inclusión

Este es uno de los aspectos menos teorizados, no obstante, cada vez son más comunes los proyectos artísticos en comunidades marginadas. Además, durante las últimas tres décadas se desarrollaron distintos cursos para personas en situación de discapacidad, física y mental, procesos que a falta de manuales que orienten al profesorado se realizaron mayormente con intuición y buena voluntad. Sin embargo, más allá de que haya

artistas que deseen desempeñarse en alguno de estos campos, sugerimos siempre mantener un sentido de inclusión en sus espacios educativos, es decir, procurar que todos los estudiantes participen en las actividades artísticas. En el caso de docentes que quieran impartir cursos de arte a personas con discapacidad es indispensable que se informen previamente, lo que es posible, pues en los últimos años se ha incrementado la literatura sobre este tema. Cabe señalar que, en 2018 el INBA convocó al proceso de admisión para el Programa de maestría en desarrollo de proyectos inclusivos en artes, aunque el programa no ha tenido continuidad.

Desplegar estrategias de evaluación imparciales

Uno de los principales problemas del arte ha sido la subjetividad de sus métodos educativos, incluyendo los aspectos de acreditación y evaluación. En primer lugar, cabe aclarar que estos conceptos, aunque vinculados, no son sinónimos. La acreditación está directamente relacionada con una calificación; mientras la evaluación implica un diagnóstico del progreso del educando en un momento determinado. Para Agirre (2005) la evaluación debe de cumplir las siguientes funciones: crear un ambiente escolar de forma que las actividades cotidianas tengan un significado diferente dentro y fuera del aula; diagnosticar la situación previa de los educandos y apreciar el resultado final del proceso educativo; adaptar las enseñanzas a las singularidades del alumnado; y consolidar el aprendizaje. Para propiciar estos objetivos, se plantea implementar tres tipos de evaluación: inicial, formativa y final. Asimismo, se sugiere el uso de varios instrumentos de evaluación alternativos como el portafolio educativo, las rúbricas y la autoevaluación. Es importante agregar que, en un espacio educativo escolar en los que el arte

es una asignatura curricular, se debe dejar claro desde el primer día de clase la forma en que se va a acreditar el curso, así como las estrategias de evaluación que se van a implementar. Por ejemplo, para una asignatura de tipo práctica o procedimental se puede realizar una presentación o exposición de los resultados del proceso educativo evaluada por medio de una rúbrica. En cambio, para un curso teórico o factual es posible solicitar un portafolio que incluya los trabajos solicitados, y que éstos sean evaluados también por medio de una rúbrica. Aunque, lo más importante, independientemente de los instrumentos que el docente emplee, es que el estudiante sea siempre evaluado y acreditado con parámetros objetivos, observables y medibles, de tal forma, que tenga información sobre qué y cómo puede mejorar. También es importante que la calificación no se realice a partir de un único producto, presentación o examen final ya que le puede sumar presión o estrés al educando. En cambio, se recomienda considerar aspectos como la asistencia, participación y grado de avance individual, así como tomar en cuenta procesos como la auto y heteroevaluación.

Implementar tecnologías educativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Recientemente, con el confinamiento a causa de la pandemia por la COVID-19, muchos docentes nos vimos en la necesidad de realizar adaptaciones de nuestros procesos artísticos y educativos, a fin de implementar nuestras clases vía remota, lo que nos mostró las ventajas y limitaciones. Por ejemplo, algo que se estableció es la enorme dificultad para realizar prácticas artísticas de conjunto. Por otra parte, hemos visto varias de las bondades, como poder tomar clases vía remota de forma individual para asignaturas prácticas; así como las ventajas que im-

plica la puesta de cursos de tipo teórico. En ese sentido, a pesar de que la pandemia se encuentra en una etapa más controlada, no debemos dejar de aprovechar tanto las herramientas tecnológicas ni las estrategias didácticas aprendidas en la pandemia. Para implementar un proceso de educación artística mediado con tecnología, primero debemos realizar una revisión de las experiencias y recursos aplicables, exploración que debe hacerse de forma periódica, ya que la actualización, obsolescencia y aparición de herramientas es constante. Posteriormente, se recomienda la construcción de una plataforma digital que acompañe las videollamadas para las sesiones síncronas. Recordemos lo benéfico de las plataformas digitales que incluyan texto, audio, video y animación, con la que se puede construir "espacios hipermedia", que son una representación simbólica del mundo (Webster, 2002). Bajo estas atmósferas, es posible generar ambientes en los que los educandos puedan descargar materiales de apoyo, observar tutoriales que les muestren los procesos de práctica e implementar las actividades de aprendizaje de los cursos. Asimismo, las plataformas de acompañamiento pueden facilitar los materiales de aprendizaje, además se puede ofrecer la programación de actividades, para que los estudiantes las puedan realizar desde sus lugares de trabajo. Al respecto, es recomendable la inclusión de tantas herramientas tecnológicas como sea posible, siempre y cuando apoyen el proceso de enseñanza artística y no hagan confusos los procesos; además se recomienda el uso de plataformas de acceso libre. En el caso de clases a infantes, se sugiere que la navegación por internet sea supervisada por un adulto. La literatura reciente reporta dos estrategias didácticas para la puesta de cursos vía remota: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con el que se desarrollan conocimientos a partir de la realización de una

tarea específica; y el Sistema de Aula Invertida (SdAI), que consiste en la revisión de materiales previo a la clase, mientras en la sesión síncrona, se realizan trabajos activos de solución de problemas vinculados con los materiales.

Desarrollar habilidades de difusión, mercadológicas y de gestión

Enseñar a estudiantes a desarrollar competencias de gestión y mercadológicas básicas puede ayudarlos a promoverse. Por ejemplo, realizar un portafolio físico y digital de obra; lo que implicaría conocer formatos de presentación y diseño mínimos; así como aprender a utilizar las redes sociales y sitios para la construcción de páginas de internet. Asimismo, es esencial aprender a buscar convocatorias de concursos, así como de becas y programas de apoyo locales, nacionales e internacionales. Para ello, es necesario conocer la estructura de un proyecto artístico o en su caso de protocolos de investigación. También, el docente debe estimular y orientar a sus estudiantes para que ellos mismos aprendan a gestionar presentaciones, dentro y fuera del espacio educativo. Por otra parte, el despliegue de las habilidades planteadas puede ser útil para promocionar las clases particulares, o para montar una academia, lo que implicaría desarrollar otro tipo de competencias. Se debe considerar que, para el desarrollo de cualquiera de los proyectos comentados, es fundamental contar con competencias básicas de ortografía y redacción, así como el manejo de una paquetería informática básica.

-Rondó- Notas finales

Debemos aceptar que no existe sólo una idea del arte, y que éste no solamente se puede enseñar y desarrollar a partir del espacio escolar o en los recintos emblemáticos. Entre más sitios

se utilicen para el despliegue de prácticas artísticas, y se fomente la creación de modelos para la formación de ciudadanos con conocimiento del arte, se le ganará terreno al analfabetismo artístico que hoy prevalece, lo que además puede incidir favorablemente en la mejora de la calidad de vida de las personas.

Consideramos que uno de los aspectos más relevantes en las propuestas que presentamos, es la importancia de que todos los individuos empecemos a vivenciar las artes, lo que no solamente nos puede ofrecer la posibilidad de comprensión de éstas; además, nos brinda formas de entender y disfrutar al mundo ya que el elemento más importante de las artes son sus productos. Para que los estudiantes vivencien las artes desde las cuatro formas planteadas es indispensable desarrollar tareas dentro y fuera del aula, considerando tanto los contextos económicos y culturales, así como la edad y bagaje cultural. Las actividades no tienen que ser exhaustivas, se pueden empezar a experimentar por medio de pequeñas acciones, sobre todo con infantes o en etapas iniciales. A continuación, presentamos una propuesta para fomentarlas.

Actividades para vivenciar el arte desde la práctica

Esta es una de las actividades que históricamente más se han fomentado en el aula de arte. Debemos contemplar que la práctica artística siempre debe realizarse de forma individual y colectiva, independientemente del sector artístico del que hablemos, lo que permitirá el despliegue de las habilidades disciplinares, así como puede posibilitar el desarrollo de competencias genéricas y sociales. Consideremos, además, que no debemos menospreciar ningún tipo de práctica artística, pues el hecho de que una gran cantidad de escolares tengan una pequeña experiencia tiene la misma relevancia, a nivel social, que

un solo individuo tenga una gran experiencia artística. También es fundamental que los ciclos de enseñanza artística siempre concluyan con una presentación pública de sus productos, ya sea de forma presencial, a través de medios digitales o ambas modalidades, siempre involucrando a los mismos estudiantes, así como a amigos y familiares para la gestión de los eventos.

Actividades para vivenciar el arte desde la audiencia

Se ha hablado de que una de las funciones de la educación artística debe ser la formación de públicos. Sin embargo, ello se ve poco probable si no se fomenta el gusto por la apreciación y consumo artístico. Además, en los programas educativos no se explica cómo desarrollar esta competencia, limitándose a desplegar procesos de ejecución y creación. Una de las actividades primarias puede ser la realización de proyecciones dirigidas de espectáculos artísticos, que se pueden hacer en el aula a través de un dispositivo de cómputo con el apoyo de un proyector. La actividad puede partir de la explicación del docente sobre el porqué de la importancia de la obra presentada, así como ofrecer una definición básica de la forma y comentar el contexto en el que se realizó la obra, y brindar datos generales sobre la vida del autor e intérpretes. También, esta práctica podría realizarse por medio de visitas guiadas a ensayos de grupos teatrales, compañías de danza, sets de grabación, ensayos de orquesta o talleres de artistas visuales. Cabe señalar que los productos artísticos que se aprecien no necesariamente deben ser los canónicos.

Actividades para vivenciar el arte desde la investigación y la educación

Esto se puede realizar por medio de pequeñas actividades de investigación documental. Por ejemplo, pueden desplegar-

se actividades como exposiciones de temas históricos, aprovechando las fechas onomásticas. También se pueden realizar dinámicas en las que los estudiantes, supervisados por el docente, expliquen a sus pares temas o conceptos. Recordemos que muchas veces el mejor profesor de un estudiante es otro estudiante (Ferreiro, 2007). Sobre el desarrollo de estas actividades con estudiantes profesionales, es recomendable que realicen prácticas de investigación y que impartan clases supervisadas por académicos con experiencia.

En este momento consideramos oportuno recordar algunos beneficios de la práctica artística. Por ejemplo, el desarrollo de habilidades psicomotrices como la coordinación, la memoria y la motricidad fina; además, el despliegue de prácticas artísticas nos puede ayudar a desenvolvernos mejor en público. Asimismo, Vygotsky (2006) afirma que, al fomentar alguna forma de creación artística en los infantes se les ofrece una vía para canalizar su imaginación, además de ampliar favorablemente sus medios de expresión con el mundo exterior. El despliegue de la imaginación es fundamental en los niños, pues esta es la base ulterior para el desarrollo cognitivo de la creatividad para la resolución de problemas, lo que es considerado actualmente una de las formas superiores de la inteligencia (Gardner 2005; Piaget 2006).

Hay que entender que el arte no sólo es útil para el fomento y canalización de las emociones. Hoy una de las corrientes más importantes es la llamada "educación a través del arte", impulsada por autores como Herbert Read, Elliot W. Eisner y Howard Gardner, entre otros, quienes resaltan las posibilidades del arte como instrumento educativo, pues afirman que hay muchos beneficios en la práctica artística ya que pueden enriquecer la vida cotidiana de los individuos (Viñao, 2012).

Lo anterior, debido a que una práctica artística puede complementar la formación técnica disciplinar en las distintas profesiones, fomentando el despliegue de competencias útiles para una mejor práctica profesional. Por ejemplo, el trabajo en equipo, el fomento de la disciplina, aprender a trabajar de forma ordenada y coordinada, aprender valores como la solidaridad o seguir instrucciones, entre otras competencias genéricas. Al respecto, algunas instituciones como la Universidad Autónoma Chapingo o el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, entre otras, han adoptado estos modelos que buscan la formación integral del individuo.

Por otra parte, presentamos un análisis de lo que fue la educación artística durante el siglo XX, pues sigue influyendo en la formación de los artistas del siglo XXI, pero los noveles intérpretes, creadores, profesores o investigadores, ya no se desarrollan en el contexto que lo hicieron sus decanos. En ese sentido, aunque muchas de las problemáticas expuestas parecieran un dictamen post mortem, debemos tener claro que, hasta el día de hoy, el artista ha sobrevivido a los distintos cambios socioculturales. Entonces, ¿por qué no habríamos de subsistir a las condiciones que nos impone la posmodernidad?

Las grietas señaladas implicarían una remodelación a fondo de las prácticas artísticas, nos referimos a los aspectos de creación, investigación y enseñanza. En ese sentido, el modelo educativo, siempre supeditado al repertorio artístico podría generar sus propias propuestas estéticas, mismas que cumplan con sus objetivos. Además, en la medida en que definamos qué tipo de artista requieren las sociedades del siglo XXI, encontraremos el perfil docente que se necesita. No obstante, es claro que muchas de las problemáticas que presentamos no son ex-

clusivas de la educación artística, sino que ocurren en todo el espacio pedagógico.

Para ampliar más el conocimiento sobre algunos temas presentados, existe una bibliografía especializada de muchas de estas problemáticas. Por ejemplo, sobre el tema de evaluación hay una gran cantidad de autores que han realizado un trabajo exhaustivo; al respecto, podemos citar los textos ya clásicos de Pedro Ahumada (2005), Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje, y de Frida Díaz Barriga (2006), Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. Además, podemos mencionar el trabajo de Imanol Agirre (2005), Teorías y prácticas en educación artística, en el que se ofrece un amplio enfoque de la praxis, dedicando un espacio primordial al tema de la evaluación en las artes.

En cuanto al tema del uso de tecnología educativa en el aula de artes, no hay tantas experiencias documentadas. Al respecto, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA), emitió una convocatoria a principios del 2022 para participar en el libro colectivo, Experiencias en la virtualidad de la Educación Superior de las Artes, mismo que saldrá al público en 2023.

Es importante señalar que, no todas las temáticas presentadas son indispensables para implementar procesos de educación artística; incluso, hay herramientas que no se pueden emplear en algunos casos. Por ejemplo, la puesta de tecnología para cursos en zonas rurales puede ser mucho más complicada que en las grandes urbes. En ese orden de ideas, es importante señalar que, las pautas del decálogo presentadas no necesariamente serán útiles para todos.

El presente texto y el libro en su totalidad es una propuesta para que los docentes noveles, consideren las problemáticas

presentadas, a fin de poder mejorar los procesos artísticos, empleando herramientas que no existían para los artistas de las generaciones pasadas.

Es cierto que se ha presentado una cantidad amplia de temáticas, asimismo, muchas problemáticas no se han ampliado lo suficiente, pues faltan, en algunos aspectos, los cómo para darles solución. Sin embargo, el objetivo era poner en el bastidor la mayor cantidad de aspectos problemáticos sobre la práctica artística para su reflexión, propósito que se cumplió. Lamentablemente, quienes más necesitan actualizar sus habilidades pedagógicas o quienes podrían implementar políticas para la mejora en las problemáticas que planteamos ni siquiera tendrán el interés en leer este texto. Lo hacen los artistas y educadores que desean mejorar su práctica educativa, y quienes seguramente, antes de abordar este compendio, ya han tomado conciencia sobre algunas necesidades didácticas que deben mejorar.

Aunque la educación artística no es la panacea a todas las problemáticas presentadas; no obstante, un enfoque actualizado puede fomentar una adaptación más armónica de egresados y artistas con trayectoria con su respectivo campo laboral, lo que pretendemos conduzca a una mejora de sus prácticas artísticas.

Ciudad de México, a 23 de enero de 2023

Referencias bibliográficas

Adorno, T. (2009). Disonancias. *Introducción a la sociología de la música.* Ediciones AKAL: Madrid.

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: Octaedro/EUB, Universidad Pública de Navarra.

Aguilar-Tamayo, R, Sánchez-Mendiola, M y Fortoul van der Goes, T. (2015). La libertad de cátedra: ¿una libertad malentendida? *Investigación en educación médica*, 4 (15), pp. 170-174. Recuperado el 06/06/2022 desde: https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.001.

Aguirre, M. E. (2008) *Preludio y fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM.* México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Plaza y Valdez, S.A de C.V.

Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana.

Arenas, P. (1987). Pedagogía musical contemporánea. *La educación musical infantil en México: Antología de métodos y experiencias*, Susana Dultzin (recopilación). México, D.F. INBA, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical "Carlos Chávez". pp. 33-40.

Batres, E. (2003). *La formación actual del educador musical. Ejercicio docente en un mundo globalizado*, ponencia presentada en el IX Seminario Latinoamericano de Educación Musical, Santiago de Chile, octubre. Recuperado el 06/06/2022 desde: https://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/batres/formacion.html.

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, DF: McGraw- Hill Interamericana Editores.

Facultad de Música, UNAM (2016-2018). *Ciclo de Iniciación Musical: Adaptación y homologación de contenidos en las asignaturas del área de estructura musical dentro del CIM-Profesionalizante y su vinculación a las asignaturas equivalentes del Ciclo Propedéutico*. Recuperado el 13/05/2022 desde: https://www.fam.unam.mx/campus/cim.php#demoTab6.

Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: el aprendizaje

cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Recuperado el 27/06/2022 desde: http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html.

France, L. (2017). *«#MeToo: Social media flooded with personal stories of assault».* CNN (en inglés), Publicación del 16 de octubre. Recuperado el 13/05/2022 desde: https://edition.cnn.com/2017/10/15/entertainment/me-too-twitter-alyssa-milano/index.html.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica.* Barcelona: Editorial Paidós.

Lawler, V. (1964). Formación del Educador Musical. *Revista Musical Chilen*a, 18 (87-88), p. 57-62. Recuperado el 06/06/2022 desde: https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13617.

Ophee, M. (2003). Una Breve Historia de los Métodos de Guitarra. *The on-line magazine of Editions Orphée*. Recuperado el 30/05/2007 desde: http://www.guitarandluteissues.com/methods/castilia.htm.

Orta, G. (1953). *Rudimentos prácticos de pedagogía musical.* Librería Manuel de Porrúa: México, D.F.

Palacios, L. (2005). *Arte: asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria.* México, D.F.: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Piaget, G. (2006). *La formación del símbolo en el niño.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Piñeiro, E. (1986). *Para una Metodología de la Enseñanza de la Guitarra*. La Habana: Pueblo y Educación.

Pliego, G. (2011). La formación de los educadores musicales en México: retos y propuestas. *Revista Panamericana de Pedagogía,* (18). Recuperado el 06/06/2022 desde: https://doi.org/10.21555/rpp.vol18.1756. pp. 17-39.

Pujol, E. (1956). *Escuela Razonada de la Guitarra*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Sandi, L. (1949). "La educación musical en México", en J. Bal y Gay, C. Chávez, B. Galindo, R. Halffter, J. Moncayo, A. Salazar y L. Sandi (editores.) *Nuestra Música revista trimestral*, año IV Núm. 14, México: Ediciones Mexicanas de Música. pp. 135-140.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Recuperado el 13/05/2022 desde: https://www.fam.unam.mx/campus/cim.php#demoTab6.

Viesca, F. J. (2016*). IV Informe De Actividades Periodo 2015-2016*. Facultad de Música, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 06/06/2022 desde: https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FAM-2015-2016.pdf.

Viñao, S. (2012). "La educación a través del arte: de la teoría a la realidad del sistema educativo". *Estudios sobre el mensaje periodístico.* Vol. 18, núm. especial noviembre. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense. Recuperado el 13/05/2022 desde: https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40970. pp. 919-927.

Vygotsky, L. (2006). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. México, D.F. Editorial Ediciones Coyoacán.

Webster, P. (2002). Historical Perspectives on technology and Music. *Music Educators Journal*, 89 (1). pp 38-43.

Anexo 1. Propósitos de la educación artística para la educación primaria y secundaria de acuerdo con la SEP

Primaria

- "Explorar los elementos básicos de las artes desde una perspectiva interdisciplinaria.
- Experimentar con las posibilidades expresivas de los elementos básicos de las artes.
- Promover el desarrollo del pensamiento artístico al explorar procesos de percepción, sensorialidad, emoción, imaginación, creatividad y comunicación.
- Reconocer las artes como manifestaciones culturales de la sociedad o grupo donde se producen, valorando la variedad y diversidad de expresiones.
- Identificar las etapas en la realización de un proyecto artístico.
- Desarrollar las capacidades emocionales e intelectuales para apreciar las manifestaciones artísticas.
- Propiciar ambientes de aprendizaje que permitan el intercambio y la comunicación abierta y respetuosa acerca del arte.
- Favorecer actitudes de respeto, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre, imaginando y proponiendo soluciones creativas a diversas problemáticas que se presenten en el colectivo artístico interdisciplinario".

Secundaria

- "Explorar los elementos básicos del arte en una de las disciplinas artísticas (artes visuales, danza, música o teatro), y utilizarlos para comunicarse y expresarse desde una perspectiva estética.

- Consolidar un pensamiento artístico al profundizar en los procesos de percepción, sensorialidad, imaginación, creatividad y comunicación, reconociendo las conexiones entre ellos.

- Valorar las manifestaciones artísticas en su dimensión estética al utilizar sus capacidades emocionales e intelectuales.

- Analizar las etapas en la realización de proyectos artísticos a partir de la investigación e indagación de propuestas locales, nacionales o internacionales de artes visuales, danza, música o teatro.

- Explorar las artes visuales, danza, música o teatro desde un enfoque sociocultural que les permita reconocer su importancia en la sociedad y ejercer sus derechos culturales.

- Fortalecer actitudes de respeto a la diversidad, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre en su actuación cotidiana, a partir del trabajo con las artes visuales, danza, música o teatro" (Secretaría de Educación Pública, 2017, págs. 469 y 470).

Anexo 2. Pautas para la educación musical de acuerdo con Adorno.

- Potenciar la capacidad de los estudiantes de manera que aprendan a entender el lenguaje de la música y las obras más relevantes.

- Fomentar la capacidad de la imaginación musical, enseñando a los estudiantes a figurarse la música con el oído interno.

- Aprender sólo con los instrumentos idóneos para la enseñanza musical, que son los orquestales o el piano, y no con instrumentos de menor calidad, como la flauta dulce o el acordeón, ello, por ser primitivos, pues fomentan la autodegradación intelectual. Además, cabe la posibilidad de hacer música vocal, siempre y cuando haya una práctica guiada de ésta.

- Aprender análisis musical.

- Aprender con el repertorio canónico (Bach, Mozart), pudiendo llegar a la música atonal bajo condiciones muy específicas.

- Se manifiesta en contra de protocolos de iniciación musical como la metodología Dalcroze.

- Que los infantes realicen música de cámara, incluso con sus propios padres (2009, p. 111).

EDUCAR EN EL ARTE: DIÁLOGOS Y REFLEXIONES

La obra Educar en el Arte: diálogos y reflexiones
se publicó en agosto de 2023

Edición:
hola@galaxialiteraria.com
www.galaxialiteraria.com
Tel. y WhatsApp: 33 14822765

El presente libro es un recuento de diálogos, un entramado de miradas, reflexiones y búsquedas para intentar entender mejor nuestros entornos y labor como artistas que enseñan desde, por y para el arte. Es también, el resultado de un diálogo interdisciplinar desde la investigación. En este diálogo participan investigadores-artistas que desde la danza, el teatro, la música, las plásticas y la curaduría abordan la investigación relacionada con los procesos de educar en el arte.

Como resultado del primer Foro Abierto Sobre la Enseñanza de las Artes en México, este libro recoge las reflexiones, trabajos, investigaciones y ponencias que durante seis meses formaron parte de las actividades del seminario y las conferencias del foro. Un trabajo que llevó no solo a recoger las voces de las comunidades de distintas disciplinas artísticas, sino que acercó a educadores, artistas e investigadores de las distintas regiones del país, así como a investigadores y ponentes de distintas universidades de México y Estados Unidos.

FACULTAD de ARTES

FACULTAD de ARTES 20 ANIVERSARIO

FASE AM
Foro Abierto Sobre la Enseñanza de las Artes en México

Galaxia Literaria

ISBN-13: 978-607-607-833-4
Imagen de portada: Depositphotos.
Edición: GalaxiaLiteraria.com
Responsable de la edición:
Universidad Autónoma de Baja California